Von

der sittlichen Bildung

der Jugend

im ersten Jahrzehend des Lebens.

Pädagogische Skizzen

für

Eltern, Lehrer und Erzieher.

Von

A. W. Grube.

Leipzig:
Friedrich Brandstetter.
1855.

Von

der ſittlichen Bildung der Jugend

im erſten Jahrzehend des Lebens.

Pädagogiſche Skizzen
für
Eltern, Lehrer und Erzieher.

Von
A. W. Grube.

Leipzig:
Friedrich Brandſtetter.
1855.

BRITISH
MUSEUM

Seiner hochverehrten Freundin

der Frau

Baronin Marie v. Liebenstein

zu Rieden bei Bregenz

widmet diese Skizzen

in herzlicher Ergebenheit

der Verfasser.

Vorwort.

Vorliegende Aufsätze wurden großen Theils in den „Illustrirten Monatheften" (Dresden, H. Klemm 1854—55) zuerst mitgetheilt. Da sie Beifall fanden, überdieß durch die sie durchdringende Grundidee ein für sich bestehendes Ganze bildeten, schien es dem Verfasser wohlgethan, sie zu einem besondern Werkchen zu verarbeiten, das hiermit den wohlwollenden Lesern übergeben wird. Für die Abrundung des Ganzen mußte manches Alte gestrichen werden, aber auch manches Neue hinzukommen. Wenn ich öfters auf einen und denselben Fleck losgehämmert habe, so ist dieß recht absichtlich geschehen, denn gewisse Wahrheiten können nicht oft genug gesagt und eingeschärft werden. Uebrigens möchte ich hier noch Folgendes bemerken.

An sogenannten populären Erziehungsschriften wie an systematischen Erziehungslehren ist in unserer Literatur kein Mangel. Ich wollte aber weder eine bloße Sammlung pädagogischer Rezepte, noch abstrakt-systematische Abhandlungen liefern, sondern es war mir darum zu thun,

hineingreifend in's volle konkrete Leben den Leſer zugleich auf einen freien Standpunkt zu führen, wo er im Beſitz des Prinzips den Stoff ſelber beherrſchen lernt. Dabei blieb mir unbenommen, gewiſſe Punkte, die mir für die pädagogiſche Praxis der Gegenwart beſonders wichtig ſchienen, genau zu präziſiren. Die beſtgemeinten Vorſchläge und gehaltvollſten Anweiſungen fehlen oft darin, daß ſie im Streben Alles zu umfaſſen den Leſer mit zu großer Mannigfaltigkeit verwirren.

Will man von der ſittlichen Bildung des Kindes reden, ſo muß man auch die religiöſe, d. h. chriſtliche Erziehung als Baſis anerkennen und feſthalten. Die Erziehung des Kindes iſt aber weſentlich Zucht, und ſo bildet denn eine chriſtliche Kinderzucht das punctum satiens auch in dieſen Aufſätzen. Selbſtverſtändlich war hier nicht die dogmatiſche, ſondern die ethiſche Seite des Chriſtenthums in den Vordergrund zu ſtellen.

Möge denn dieß Büchlein, obwohl klein und gering, eine geſunde Familien-Pädagogik fördern helfen und mit dazu beitragen, das Band zwiſchen Schule und Haus zu feſtigen, indem es die Nothwendigkeit des innigen Zuſammenhaltens beider Potenzen zur Anſchauung bringt.

Hard am Bodenſee, im Auguſt 1855.

26 MI 5

A. W. Grube.

Inhalt.

Seite.

Ueber Charakterbildung und Standeserziehung . . . 1

Von christlicher Kinderzucht 32

Das anschauende Denken 74

Wollen und Thun 102

Von der Macht des Beispiels 139

Von den praktischen Begriffen und ihrem Verhältniß zur Gemüthsbildung 156

Vom Gedächtniß 190

Ueber die Spiele und Spielfreudigkeit unserer Jugend 228

Von der Einbildungskraft und ästhetischen Bildung . 258

26 MA 3.)

Ueber

Charakterbildung

und

Standeserziehung.

BRITISH MUSEUM

Digitized by Google

Von einer Gegend, in welcher die Formen und Umriſſe ſo ineinander fließen, daß unſer Auge vergebens nach einem Haltpunkte ſucht, — in der weder beſtimmte Pflanzenformen, noch Ebene oder Berg dazu beitragen, ihr ein beſtimmtes Gepräge aufzudrücken — von einer ſolchen Gegend ſagt man wohl, ſie habe keinen Charakter. Ein Berg, der ſo geſtaltet iſt, daß er ſeine Form nicht ſcharf vom Horizonte abgrenzt, daß er von ſeinen Nachbarn ſich ſchwer unterſcheiden läßt, und im übrigen Gebirge zu verſchwimmen ſcheint, iſt für das Auge des Malers charakterlos, obwohl er nach ſeinem inneren Baue für den Geognoſten ſehr charakteriſtiſch ſein kann. Ebenſo iſt die in ungemeſſene Form ſich ausdehnende Wüſte, trotz ihres Mangels an Umgrenzung, an Wechſel zwiſchen Höhen und Tiefen, an Thier- und Pflanzenleben, höchſt

charaktervoll, da auf jedem ihrer Punkte gewisse Eigenschaften der Wüstennatur hervortreten, und Alles, was wir sehen oder was wir vermissen uns das Wesen der Wüste offenbart. Demnach werden wir nicht fehlgreifen, wenn wir den Charakter eines Dinges in der festbegrenzten Form desselben suchen, dabei aber den Begriff dieser „Form" ausdehnen auf die festbestimmte Art und Weise des Daseins und Lebens überhaupt.

Es gibt Menschen, deren Thun und Lassen so wenig festumgrenzt ist, daß es wie ein Nebelmeer durcheinander wogt, bald diese bald jene Gestalt annimmt und doch sich nimmer gestalten kann. Ist eine Gestalt gewonnen, so ist auch schon eine andere da, die sie verdrängt, — vermeint der Blick, eine Form festzuhalten, entzieht sich dieselbe wie ein Proteus der fassenden Hand. Das sind charakterlose Menschen, bei denen Zwecke und Mittel, die aktive und passive Seite des Lebens, sich ewig durcheinander schieben, deren Dasein wohl Merkmale hat, aber keine Eigenschaften, d. h. feststehende Merkmale, Typen. Solche Menschen

wirken wohl thätig in die Welt hinaus, aber ihre Thätigkeit ist durch Andere bedingt, ein Sklave der Umstände und Verhältnisse, die ihre Herren geworden sind, deren Willen sie nur erfüllen; sie haben dem von Außen kommenden Einfluß keinen festen Damm entgegenzusetzen, der dem Lebensstrom seinen Lauf vorschriebe. Weil sie mit der Ausbildung ihrer eigenen Persönlichkeit nirgend zum Abschluß kommen, so weichen sie auch bei jedem Zusammentreffen mit einer festen starken Persönlichkeit scheu zurück und empfangen, gleich einer Flüssigkeit, ihre Form von dem Gefäße, in das ihre Thätigkeit ausgegossen wird.

Da das Leibliche mit dem Geistigen innigst verbunden ist, als äußere Darstellung und Bethätigung des inneren Lebens, so kann es nicht fehlen, daß der Mangel an Charakter sich auch am Körper offenbart, in Stimme, Gang, Geberde, vornehmlich im Antlitz, als dem Spiegel der Seele. Ein Gesicht, dessen Züge so weich und verschwommen sind, daß es schwer hält, sie durch Linien zu umschreiben, die Gestalt in der Vorstellung festzuhalten, — das ist schwerlich der Anzeiger einer

charaktervollen Seele! Ein ſchwankender Gang und unſicheres ſcheues Auftreten hat im Hintergrunde meiſtens Mangel an Feſtigkeit des Charakters. Ein zu voller Ausbildung gediehener Charakter ſteht da wie ein rocher de bronze, der im Sturm und Wogendrang des Lebens ſeine Geſtalt ebenſo wenig ändert, als er ſie im Zuſammenprallen mit andern Felſen verliert. Charakteriſtiſche Geſichtsbildungen prägen ſich, auch wenn wir ſie nur einmal betrachtet haben, feſt unſerer Vorſtellung ein. Die Silhouetten eines Napoleon oder Friedrich's des Großen könnte ein Kind nachzeichnen.

Wir müſſen indeß hier eine Bemerkung machen, die von Wichtigkeit iſt. Wir dürfen bei Beurtheilung von Charakteren nie das Leibliche als maaßgebend voranſtellen. Der Geiſt bildet ſich ſeinen Leib, vom Embryo bis zum letzten Athemzuge, aber nicht immer entſpricht dem ſtarken Geiſte ein ſtarker Leib, der charaktervollen Seele eine charakteriſtiſche Geſichtsbildung, wie umgekehrt nicht immer ein ſchöner Körper der Träger einer ſchönen Seele iſt. Die geiſtige Entwickelung eilt oft der leib-

lichen voran, wie umgekehrt ein zu ſchnelles Wachsthum des Leibes oft das Wachsthum des Geiſtes hemmt. In ſchwachen Leibern wohnt oft die ſtärkſte Seele, und hinter unklaren Geſichtern der klarſte Geiſt. Wie es architektoniſche Schönheiten gibt, ſo gibt es auch architektoniſche Charakter-Phiſiognomieen, deren Charakteriſtiſches nur körperlich iſt.

So haben Orientalen und Südländer ſcharf markirte Geſichtszüge, ein ſelbſtbewußtes Auftreten, das mit einer majeſtätiſchen Würde zu ſprechen ſcheint: hier bin ich! — überhaupt eine markirte abgeſchloſſene Körperbildung vor den Okzidentalen und Nordländern voraus, deren körperliche Bildung nur zu oft wie der trübe Nebelhimmel in's Unbeſtimmte zu verſchwimmen droht, deren Geſichter nicht fertig geworden zu ſein ſcheinen, deren Auftreten bei Weitem weniger imponirend und anſpruchsvoll iſt, als dasjenige des äußerlich mehr bevorzugten Südländers. Wie möchte aber das Morgenland mit dem Abendlande, der Süden mit dem Norden ſich meſſen wollen in Stärke und Fülle der Thatkraft, in Selbſtbewußtſein und Energie des Charakters!

Ein Geſicht, das uns auf den erſten Anblick abſtößt, wird uns mit der Zeit immer angenehmer, je mehr wir mit dem Charakter des Menſchen vertraut werden, ja es erſcheint uns dann, wenn wir mit dem Geiſte bekannt geworden ſind, der Leib ganz anders, d. h. wir wiſſen aus den Buchſtaben-Fragmenten, welche die äußere Körperbildung darbietet, nun das Wort zu bilden, das uns den Schlüſſel gibt zur Erkenntniß des Charakters. Aber eben dieſen Schlüſſel hat uns der Geiſt dargereicht. Wir ſehen alsdann manche Eigenthümlichkeit des inneren Menſchen auch im Aeußeren, aber doch nicht ſo, als ob ſich Leib und Seele vollkommen deckten, wohl aber, daß der Geiſt das Leibliche in ſeinen Dienſt nimmt und von ſich abhängig macht. A und B haben beide einen ſchwächlichen, hinfälligen Leib, aber der ſtarke Geiſt des A läßt den Körperbau doch ganz anders erſcheinen, als es bei B der Fall iſt.

Hieraus folgt alſo: Leib und Seele ſind wohl eins, aber nicht zu mechaniſcher Einheit verbunden, nicht ſo, daß der Geiſt zum Sklaven des Leibes wird, ſondern daß er dieſem gegenüber immer noch

ein ſelbſtſtändiges, unabhängiges Leben behält, das nie ganz im Leiblichen aufgeht und zur Erſcheinung kommt. Die Einheit von Leib und Seele iſt nicht Einerleiheit, ſondern die Herrſchaft des Geiſtes über den leiblichen Organismus, die Einheit des Herrn und Dieners, wo dieſer gehorcht, wenn jener es will. Darum können wir wohl bei Schätzung und Beurtheilung von Charakteren das Leibliche zu Hülfe nehmen, müſſen aber ſtets von der Freiheit des Geiſtes ausgehen, denn darin allein beruht der Charakter des Menſchen.

Das, wodurch ſich der Menſch vom Thiere unterſcheidet, was das ſpezifiſche Menſchenthum bildet, nämlich das Vermögen mit Selbſtbewußtſein zu handeln, oder, was daſſelbe ſagen will, unabhängig von äußeren Eindrücken ſich zu beſtimmen: das iſt auch Grund und Weſen des menſchlichen Charakters. Hierin allein beruhet Das, was ſeinen Lebensäußerungen die feſte Geſtalt, die beſtimmte Form verleihet. Man verwechsle alſo nicht Charakter und Individualität. Jeder Menſch hat als Menſch eine Individualität, aber nicht jeder bringt es zum Charakter. Das heißt: nicht Jeder

kommt auf den Punkt, wo ſein individuelles Leben das Allgemein-Menſchliche, den ſittlichen Geiſt der Menſchheit darſtellt. Erſt dann, wenn in dem menſchlichen Einzelweſen — Individuum — das menſchliche Weſen, die Gattung, mit beſonderer Entſchiedenheit hervortritt, ſprechen wir von einem charaktervollen Menſchen.

Da aber nirgends ein „allgemeiner" Menſch exiſtirt, da die Humanität nur zur Wirklichkeit kommt in dem Einzelnen: ſo iſt auch kein Charakter denkbar ohne Individualität, und kein ſcharf ausgeprägter Charakter möglich ohne eine ſcharf ausgeprägte Individualität. Das Individuelle iſt der Träger des Charakteriſtiſchen; ohne den Träger würde das Getragene zuſammenſinken. Ein Dichter oder Maler, wenn er uns ein Charakterbild von der tropiſchen Zone entwerfen will, muß uns ganz individuelle Pflanzen, Thiere, Menſchen, Naturſcenen vor Augen ſtellen, aber ſo — und darin beſteht ſeine Kunſt — daß aus dem Individuellen das Generelle, die allgemeine Landesnatur, uns anſpricht. Und wie jedes Kunſtwerk um ſo vollkommener eine Idee uns zur Anſchauung bringt,

je individueller das Allgemeine in's Einzelne verarbeitet ist: so wird auch der Mensch, der am kräftigsten das allgemeine Wesen der Menschheit in sich entwickelt hat, auch die vollkommenste Individualität besitzen. Je mehr die wahre Kultur, die sittliche Bildung eines Volkes entwickelt ist, desto mannigfaltiger wird auch die Individualität bei den einzelnen Gliedern desselben sich darstellen. Bei wilden Völkern gleicht ein Individuum dem andern.

Jeder Mensch ist als Kind zunächst bloß Individuum, aber mit jedem Moment, in welchem er persönliches Bewußtsein erlangt und selbstthätig sich bestimmen lernt, wird ein Fortschritt zur Charakterbildung gemacht. Sobald das Kind „Ich" gesagt hat, ist der Grundstein zur Charakterbildung gelegt, denn der Mensch hat nun den festen Punkt erreicht, von welchem aus er seine Innenwelt der gesammten Außenwelt entgegensetzt. Aber auch das „Ich" entwickelt sich von einem kleinen, unscheinbaren Punkte zu immer größerer Klarheit und Fülle, von dem beschränkten „egoistischen" Ich zu jenem Ich, das die Menschheit umfaßt. Viele Menschen bleiben bei dem individuellen Ich stehen, das ge-

wiſſermaßen auch das Thier in ſeinem Selbſtgefühl beſitzt.

Es iſt die Aufgabe der **Erziehung**, in dem individuellen *beſonderen* den generellen *allgemeinen* Menſchen aufzuerbauen. Jeder Menſch trägt als Menſch das Ebenbild Gottes in ſich, den vernünftigen Geiſt, der da fähig iſt, frei das Gute zu wollen und zu üben Als einzelner individueller Menſch hat er aber beſondere, ihm eigenthümliche Kräfte empfangen, und iſt berufen, das Allgemein-Menſchliche auf eine beſondere, ihm eigenthümliche Weiſe darzuſtellen. Darin beruhet die allen Menſchen gemeinſame und wiederum jedem Menſchen eigenthümliche Lebensaufgabe. Jenes „Allgemein-Menſchliche" iſt nicht das weltumfaſſende Bewußtſein des Naturforſchers und Weiſen, nicht Kunſt und Wiſſenſchaft als ſolche, ſondern die ſittlich-religiöſe Perſönlichkeit, wie ſie das Chriſtenthum fordert und darreicht, und wie ſie ein Holzhauer und Tagelöhner oft zu größerer Vollendung bringt, als ein Philoſoph oder Künſtler.

Man muß dieſe beiden Momente im Charakter — das Allgemeine und das Beſondere — wohl

unterſcheiden, aber man darf ſie nicht in abſtraktem Unterſchied auseinander fallen laſſen. Das „Ich", das ſittliche Selbſtbewußtſein, das als Wille und That die Idee des Guten verwirklicht, iſt allerdings bei allen Menſchen das Eine und Gleiche, und doch iſt eben dieſes „Ich" das Beſonderſte, was es gibt, denn was „Ich" bin, kann kein Anderer ſein. Jeder Menſch, weil er ein beſonderes, ihm eigenthümliches Leben zur Welt bringt, bringt damit auch eine ihm beſonders zu Theil gewordene Lebensaufgabe mit, die Er und nur Er in dieſer eigenthümlichen Weiſe löſen ſoll. Die Erziehung, indem ſie ihm behülflich iſt, dieſe Aufgabe zu erkennen, ſoll ihm zugleich die Hülfsmittel bieten, ſie würdig zu löſen. Wo dieß mißlingt und in dem Maaße, als es mißlingt, iſt auch die Charakterbildung verfehlt. Mancher Menſch kommt nie zu der Erkenntniß ſeiner Lebensaufgabe, mancher irrt in Willkür nnd Schwäche von dem ſchon erkannten Ziele ab, mancher wird aber auch durch widrige Schickſale verhindert, ſeinen Poſten einzunehmen. Es entſteht dann in größerem oder geringerem Maaße ein Chaos der Innenwelt, das

vielleicht nach Gestaltung ringt, aber die Form nie erreicht. Das Allgemein-Menschliche kann nicht fröhlich erblühen, weil die Knospe des individuellen Menschen vom Mehlthau befallen ist. Doch wird immerhin eine gesunde und kräftige Natur auch da noch ihre Charakteranlagen bewähren, wo sie nicht auf ihrem Platze ist; sie wird mit möglichster Kraft, selbst wider Willen, des Berufes leben und nie zur Charakterlosigkeit herabsinken. Freilich, wenn die Kräftigkeit des Grundvermögens sehr groß, die äußere Entwickelungssphäre aber sehr hemmend ist, dann bricht auch wohl der Trieb gewaltsam hindurch zum Charakter im schlimmen Sinne — der Trieb, welcher bei günstiger Entwickelung ein segensreicher Fruchtbaum geworden wäre, wächst zum verderblichen Giftbaume empor.

Was aber den guten wie den bösen Charakter bildet, das Grundgesetz heißt: Konzentration, vereinigtes Zusammenwirken der dem Einzelwesen verliehenen Kräfte auf Einen Punkt. Wie oft haben die unmoralischen Charaktere uns auf die hohe Bedeutung dieses Grundgesetzes hingewiesen, und wie oft haben wir es

verſchmähet, ſelbiges in Anwendung zu bringen zu Gunſten ſittlicher Charakterbildung! Und doch haben die einzelnen Gefühle und Strebungen, Vorſtellungen und Begriffe ſchon von Natur das Streben, zu größeren Komplexen ſich zu vereinigen und nach ihrer größeren oder geringeren Uebereinſtimmung ſich zu gruppiren. Dazu kommt, daß der Menſch ſchon dadurch zu abgeſchloſſenen Kreiſen ſeines Seelenlebens hingeführt wird, daß er in einem beſtimmten Lande, in einer beſtimmten Gegend, Geſellſchaft, Familie geboren wird, wodurch ohne alles Zuthun der Kunſt ſein Geiſtes- und Gemüthsleben ein beſtimmtes Gepräge erhält, indem es veranlaßt wird, an den Lebensintereſſen ſeiner Umgebung Theil zu nehmen. Noch ehe der Zögling ſich ſelber ſeinen Beruf wählen kann, hat der Stand, das Lebensverhältniß, in welchem er geboren wurde, ihm eine beſtimmte Richtung gegeben. Es bleibt dem Sohne des Bauern- oder Tagelöhners unbenommen, ein Gelehrter oder Staatsmann zu werden — das Genie bricht ſich ohnehin Bahn und in unſerer chriſtlichen Civiliſation kann von einem Kaſtenzwange ohnehin keine Rede ſein —, aber es

bleibt dabei doch wahr, daß nur aus dem Bauernstande wieder tüchtige Bauern hervorgehen, daß der Industrielle am besten im industriellen Leben sich bildet, daß überhaupt, wo Stand und Beruf sich decken und ihre Harmonie mit der individuellen Kraft von frühester Jugend an wahrgenommen wird, auch die Charakterbildung die sicherste Gewähr erhält. Darum antwortete Göthe höchst treffend auf die Frage, welche Erziehungsart für die beste zu halten sei? „Die der Hydrioten. Als Insulaner und Seefahrer nehmen sie ihre Knaben sogleich mit zu Schiffe und lassen sie im Dienste herankrabbeln. Wie sie etwas leisten, haben sie Theil am Gewinn, und so bekümmern sie sich schon um Handel, Tausch und Beute, und es bilden sich die tüchtigsten Küsten- und Seefahrer, die klügsten Handelsleute und verwegensten Piraten.“ [1]

[1] Justus Möser überbietet noch Göthen; er nennt, wo er auf die mittelalterliche Zeit des Faustrechts zu sprechen kommt, jene streng in sich abgeschlossene, ganz zum Leben stimmende Erziehung des Adels „den hohen Styl der Kunst unter den Deutschen.“ Vergl. J. Möser's sämmtliche Werke, neu geordnet ꝛc. von B. R. Abeken, Thl. 1. Wie genau das Charaktervolle mit dem Standesgemäßen zusam-

Daß, worauf ſchon das natürliche Leben hindeutet, auch im ſittlichen Leben ſich verwirkliche, daß hier beſtimmte Lebensintereſſen ſich bilden, welche dem Willen einen Mittelpunkt geben — dafür hat die Erziehung zu ſorgen. Jeder Menſch hat ſein ihm eigenthümliches Leben nach Einem ſittlichen Hauptintereſſe zu geſtalten; dieß geſchieht durch Abſonderung und Gruppirung im äußeren, wie im inneren Leben. Den feſtbeſtimmten Gruppen des Seelenlebens müſſen die abgeſchloſſenen Berufskreiſe und Lebensarten, mit Einem Worte die Stände entſprechen, und die reale Unterlage der Lebensidee bilden. Wie es keine allgemeine Religion gibt, vielmehr dieſe, wo ſie erſcheint, ſtets eine beſondere iſt, ſo gibt es auch keine allgemeine Erziehung, und die „allgemeine Menſchenbildung", die nur „den Menſchen" im Auge hat, iſt eine Abſtraktion, die zu den verderblichſten Irrthümern geführt hat, und noch immer ſo viel Unheil anrichtet, indem ſie zwiſchen dem theoretiſchen und praktiſchen Intereſſe

menhängt, hat Möſer oft mit draſtiſcher Schärfe nachgewieſen.

eine Kluft befeſtigt, das Gemüth zerreißt, und jenen Weltſchmerz und die Europamüdigkeit hervorruft, die viel drückender iſt, als die Armuth und Noth äußerer Verhältniſſe. Es will dann zuletzt Niemand mehr Das ſein, was er in ſeinem Stande und Berufe ſein könnte und ſein ſollte, es entſteht ein reges, nie zu befriedigendes Streben ohne ein tüchtiges Sein. Der naive Sprachgebrauch: Was ſind Sie? Welches iſt Ihr Charakter? Antwort: Schneider oder Schuſter ꝛc. enthält ſchon allein eine ganze Pädagogik. Unſere Zeit, die überall nivellirt, alle Unterſchiede des Standes und Berufes zu verwiſchen drohet, macht darum die Charakterbildung ſo ſchwierig. In dem Streben nach Allſeitigkeit haben wir die Kunſt verlernt, einſeitig zu ſein, und nur mit Mühe lernen wir neuerdings einſehen, daß es ehrenvoll ſei, etwas Beſonderes vorzuſtellen und zu leiſten, im kleinſten Punkte die größeſte Kraft zu ſammeln.

Die gegenwärtige Zeit iſt allerdings der individuellſten Abſonderung nicht abgeneigt, ja ſie hat ſelbige nur zu ſehr ausgebildet und auf die Spitze getrieben. Das iſt aber eine egoiſtiſche, ſchlechte,

die einer gesunden Charakterbildung geradezu entgegen arbeitet: es ist atomistische Zersetzung. Der Fabrikarbeiter wird durch die Theilung der Arbeit nur ein weiteres Rad an der Maschine; der Handwerker, der sich nicht mehr als Glied einer Korporation fühlen kann, hat mit dem sittlichen Organismus auch einen sittlichen Halt verloren; die Kinderstube, die nicht mehr der Mittelpunkt des Familienlebens ist, wird zur Pflegerin der unsittlichen Individualität des Kindes. Und wie sich die Extreme überall berühren, so geht mit diesem schlechten Individualismus der schlechte Universalismus Hand in Hand. Man hält jedes Kind für gleich begabt und berechtigt zu der „höheren allgemeinen" Bildung, möchte sogar den Unterschied des Geschlechts verwischen (— die Mädchen sollen wissenschaftlich gebildet sein!) und der Unterschied des Alters ist schon lange verwischt — das vierjährige Mädchen ist schon Dame, der Bube im Mädchenrock schon Herr, sie nehmen an den Gastereien der Erwachsenen Theil und lassen sich bedienen, wie die Alten, tragen anstatt des Zwillichs Sammet und Seide und sprechen altklug wie Greise. Ein Kind mit den

Eigenschaften eines Erwachsenen gleicht aber der Ebene mit den Merkmahlen des Berges — es ist charakterlos.

Zu gleicher Charakterlosigkeit würde es führen, wenn der Pfarrer seinem Sohne die Erziehung des Grafen zu Theil werden ließe, und umgekehrt, wenn der Graf seinen Sohn, der wieder als Graf in der Gesellschaft gelten sollte, zum Gelehrten bilden wollte. Dieser muß vielmehr einen größeren Theil der Zeit auf Reiten, Jagen, Tanzen und Gesellschaften verwenden, um frühzeitig in seinem Sattel sicher zu werden; aber das Studiren ist nicht ausgeschlossen. Und so sind auch für den Pfarrerssohn Reiten und gymnastische Uebungen keineswegs unnütze Dinge, aber die Bildung zur Repräsentation tritt entschieden in den Hintergrund. Der Sohn des Fabrikherrn — wofern er für die industrielle Laufbahn bestimmt ist — soll bei Zeiten in die Arbeitersäle blicken und auch praktisch sich am Geschäft versuchen, wie der Sohn des Bauern frühzeitig seine Freude daran hat, auf den Karrengaul sich zu schwingen und ein Fuder Mist auf den Acker zu bringen. Dieß Eine schließt keineswegs

das Andre aus, daß der Bauernjunge auch wacker leſen, ſchreiben und rechnen lernt, ſogar über die Naturgeſetze belehrt wird — aber dieß Alles mit beſtimmter Rückſicht auf ſeine Lebensſphäre. Die Dorfſchule ſoll kein Realgymnaſium ſein, und ſelbſt der ſtädtiſchen Volksſchule gegenüber ihren eigenthümlichen Charakter behaupten. Der „Bauer von guter Art," wie ihn W. H. Riehl uns ſo treffend geſchildert hat, iſt charaktervoll, weil er, und inſofern er beſtimmt von der übrigen Geſellſchaft ſich abſchließt, ſein ihm eigenthümliches Gepräge durch alle Generationen treu bewahrt, weder Bürger noch Adliger, weder Künſtler noch Gelehrter ſein will. Wollte er aufhören, einſeitig zu ſein, alſo z. B. gelehrte Zeitſchriften und Romane leſen, ſtatt des Bieres chineſiſchen Thee trinken, ſtatt des Speckes Auſtern eſſen und ſtatt des langſchößigen Ueberrockes einen Frack mit Manſchetten tragen: ſo würde er ſeinen Charakter verlieren, wie dies leider in unſerer Zeit bereits vielfach geſchehen iſt.

Der Charaktermenſch iſt nothwendig einſeitig, ſchroff gegen alles Andere ſich abſchließend, was nicht Er ſelbſt iſt, nirgends weich und matt in

Andres verſchwimmend. Dieſe Einſeitigkeit des Charakters ſcheint eine Unvollkommenheit, das ſchroffe Sich-Ab-Schließen ein Mangel zu ſein, aber es ſcheint auch nur ſo. In der Beſchränkung zeigt ſich überall der Meiſter, und die allgemeinmenſchliche Bildung iſt ein abſtraktes Nichts, wenn ſie keine konkrete Baſis im Beſondern hat, d. h. wenn die ſittliche Kraft nicht in einer ganz beſtimmten Richtung zur Blüthe gebracht iſt. Beſchränkung, freiwillige Selbſtbeſchränkung — das will unſerer emancipationsluſtigen Zeit ſo ſchwer in den Sinn, und doch iſt es das Zauberwort, das allein den Fluch und Bann, der auf der Gegenwart ruhet, löſen kann!

Eine Hausfrau iſt charaktervoll, wenn ſie entſchieden Hausfrau iſt und nicht bloß den Namen führt, d. h. wenn ſie in Küche und Keller nicht minder zu Hauſe iſt, als im Salon und am Theetiſch. Nicht, daß ſie überall ſelbſt die Hand anlegen müßte; aber auch die vornehmſte Dame wird nicht entehrt, ſondern vielmehr geehrt und anerkannt, wenn ſie zuweilen, wenn's Noth thut, die weiße Küchenſchürze umbindet und den Dienſtboten mit

der That beweiſt, daß ſie nicht bloß zu befehlen, ſondern auch auszuführen verſteht. Dabei kann immerhin ein gutes Buch geleſen, manche erfriſchende Geſellſchaft angenommen und beſucht werden, ohne daß der Charakter der Hausfrau leidet. Wenn aber die jungen Mädchen ſchon von Kindesbeinen an dem häuslichen Sinn entfremdet, wenn ſie der Art mit Zeichnen und Stickereien, mit Klavierſpielen und Franzöſiſch-Parliren gepeinigt werden, daß ſie alle Zeit und Kraft, ja alle Achtung für häusliche Geſchäfte verlieren: dann werden ſie auch von vornherein zur Charakterloſigkeit herangezogen. Da ſoll jedes „gebildete" Mädchen Klavier ſpielen. Wer fragt aber zuvor, ob auch Talent für dieſe Kunſt da iſt, ob nicht andere Dinge viel nothwendiger und für wahre Menſchenbildung viel erſprießlicher ſind? Wenn die Kinder Alles lernen ſollen, ſo lernen ſie nichts aus dem Grunde, ſie fahren geiſtig und gemüthlich auseinander, die Geradheit und Feſtigkeit des Charakters iſt dahin. Die Allſeitigkeit und Harmonie der Bildung beſteht nicht darin, daß wir aus allen möglichen Bildungsflittern einen bunten Rock zuſammennähen, ſondern

daß wir die für die künftigen und gegenwärtigen Lebensverhältniſſe des Menſchen erſprießlichen Bildungsgegenſtände ſo ausbeuten, daß der Menſch ſeine ganze Kraft darin niederlegen und wiederum daraus entwickeln kann. Der Univerſalität der modernen Bildung haben wir es zu danken, daß wir zu vielen Dingen Fähigkeit, zu wenigen aber noch Kraft haben.

Vor allen Dingen müſſen Eltern und Lehrer bei Sich ſelber mit bewußter Selbſtbeſchränkung anfangen, wenn das Kind durch ähnliche Beſchränkung zur Einheit und Charakterfeſtigkeit gelangen ſoll. Die Fälle, wo trotz aller Zerfahrenheit im häuslichen Leben ein Charakter ſich dennoch Bahn gebrochen hat, gehören zur Ausnahme, nicht zur Regel. Wie ſoll ein Bäumchen, an deſſen Wipfel und Zweigen nach den verſchiedenſten Seiten hin gezerrt wird, gerade wachſen? Wie ſoll ein Kind, das den natürlichen Zug zur Mutter verleugnen, ſeine Liebe den Ammen, Dienſtboten und Fremden opfern muß, ein gerader, feſter und ſtark gewurzelter Baum werden? Von großen charaktervollen Männern leſen wir oft, daß ſie das Glück hatten,

der liebevollſten, ſorgfältigſten Erziehung von Seiten der Mutter theilhaftig geworden zu ſein. Die Mutter allein vermag das Kind in ſeiner ganzen Eigenthümlichkeit, in ſeinen individuellſten Lebensregungen zu erfaſſen, den ſchlimmen Keimen von Anbeginn ein Unkraut jätender Gärtner, den guten Keimen aber der ſegenreiche Sonnenſchein und Regen zu ſein. Das tiefe Muttergemüth einerſeits, der von Mutterliebe weniger beſtochene Verſtand des Vaters andrerſeits müſſen zuſammenwirken, um den jungen Menſchen nach ſeiner Eigenthümlichkeit aufwachſen zu laſſen. Wenn aber die Mutter den Tag über mit der Lektüre des Modejournals und ganzer Romanbibliotheken, mit Beſuchen von philantropiſchen Vereinen und Geſellſchaften aller Art ihre Zeit verbringt: ſo kann ſie ebenſo wenig ihr Kind individuell behandeln, als der Vater, der, nachdem er ſein Geſchäft abgethan hat, ſeinem Vergnügen nachgeht und ſich freuet, von den läſtigen Schreiern ſo fern als möglich zu ſein. Es hat dieſe Erholung beim Wein- oder Bierkrug, im Klub und Kaſino, oder an der politiſchen Zeitung auch ſeine Berechtigung, aber unter allen Verhältniſſen bleibt

doch noch einige Zeit für die Kinder übrig, und es ist und bleibt ein bedenkliches Phänomen, wenn der Hausherr an der Pädagogik keinen Gefallen, in der Familie keine Erholung findet. So lange der Vater seinen Charakter als Vater, die Mutter ihren Charakter als Mutter verleugnet, ist auch an keine Charakterbildung der Kinder zu denken. Es ist freilich bequemer, der Schule oder dem Privatlehrer „die Erziehung" zu überlassen oder diesen die Schuld des schlechten Erfolgs in die Schuhe zu schieben, als mit den Lehrern Hand in Hand zu arbeiten, — es ist leichter zu sagen „ich lasse mein Kind außer den Schulstunden noch in den Privatunterricht geben, bezahle so und so viel und scheue keine Kosten," als selbst Hand an's Werk der Erziehung zu legen. Die Hast, mit welcher man die Kinder zum Lernen treibt und die Sucht nach allgemeiner Bildung, die schon aus der Elementarschule eine Universität machen möchte, beruhet viel mehr auf einem egoistischen als sittlichen Grunde. Man will den materiellen Nutzen „der allgemeinen Bildung," man will „vor den Andern" Vorzüge haben, man will „sein Gewissen" beruhigen, und

immerhin bleibt ja eine allgemeine Bildung viel bequemer, als eine individuelle, welche in die realen Lebensverhältniſſe eindringen muß, und auf ſorgfältigem Abwägen und tiefer Kenntniß des Einzelnen beruhet.

An Bildungsmitteln iſt unſere Zeit überreich, aber der embarras de richesse drückt und verwirrt die Leute und es iſt ſchwer, für den individuellen Zweck die paſſenden Mittel zu finden. „Den Menſchen zu bilden" in jedem Stande und Berufe, in jedem nationalen und ſozialen Verhältniſſe: das iſt nach wie vor das große Ziel wie jeder Pädagogik, ſo insbeſondere jeder Charakterbildung; aber was gegenwärtig Noth thut, das iſt den Menſchen mit ſeinen individuellen Naturbedingungen zu verſöhnen, den Menſchen zu bilden, indem wir tüchtige Fabrikarbeiter, Bauern und Adlige, Handwerker und Künſtler bilden. Wollte man bisher Menſchen erziehen trotz ihrer Individualität, ſo gilt es nun, eine allgemeine und humane Bildung zu gewinnen durch die Individualität. Suchte man früher das Allgemein-Menſchliche überwiegend im Wiſſen, ſo gilt es nun, daſſelbe im Wollen und Thun zu finden,

ging die frühere Bildung darauf aus, dem Einzelnen die Schranken seines Berufes und Standes zu verleiden, so gilt es nun, Liebe für den Beruf, Stolz auf den individuellen Stand zu erzeugen durch die Bildung für **eben diesen Stand.** Erst dann wird unsere Erziehung charaktervoll werden, wenn sie die Jugend dazu anleitet, daß Jeder in seinem Stande seinen Stolz, in seinem Berufe seine Freude findet, daß die Schranken, welche der Schöpfer von Haus aus jedem einzelnen Menschen gezogen hat, zugleich erkannt und geachtet werden. Dann würde die Erziehung, indem sie sich den gegebenen Lebensverhältnissen anschlösse, selber zur Sitte, und mit der Sitte wäre das rechte Fundament für die Sittlichkeit gewonnen. **Bildung für Alle!** das ist ein großes Wort, das wir uns nicht wollen verkümmern lassen, aber man vergesse nicht hinzuzufügen:

„Jeden nach seiner Art!"

Warum sind wirkliche Charaktere in unserer Zeit so selten? Weil man zu Nutz und Frommen einer falsch verstandenen allgemeinen Bildung die individuellen

Schranken niedergerissen und den Geist nicht mit der Natur versöhnt hat, weil unsere nationalen, politischen und socialen Interessen auseinander laufen, die natürlichen Gruppen der Gesellschaft unnatürlich zerfließen; weil man die Freiheit und Gleichheit da suchte, wo sie nicht ist, und da nicht finden wollte, wo sie wirklich ist — im christlichen Leben. Hier, auf dem religiösen Gebiete, werden die Unterschiede ausgeglichen, hier wird nicht gefragt, ob französisch oder deutsch, hier kann der Tagelöhner mit dem Fürsten wetteifern, hier gilt der Mensch als solcher. Die abstrakte Gleichheit der socialistischen Pädagogen und kommunistischen Weltverbesserer wird in concreto verwirklicht auf dem Boden der christlichen Kirche durch das Lebenselement der christlichen Liebe, welche das Individuum an die Menschheit knüpft, ohne eins von dem andern abzureißen. So lange unser kirchliches Leben im Argen liegt, findet auch das sociale Wirrniß keine Lösung und die Forderung einer charaktervollen Erziehung keine Befriedigung. Das Christenthum ist eben deßhalb die Weltreligion, weil es der Individualität der Völker und Individuen nicht hem-

mend in den Weg tritt, ſondern ſie aufnimmt in ſeinen Dienſt, um auf dieſer natürlichen Baſis einen Tempel des Geiſtes zu erbauen, worin die reine Menſchheit Gott verehrt.

Wir mögen immerhin die großen Charaktere der Profangeſchichte der Jugend zur Nacheiferung vorhalten, aber unbedingt zur Nachahmung empfehlen können wir ſie nicht, denn es iſt ja nur das Formelle, die Treue und Folgerichtigkeit im Handeln, die nachgeahmt werden ſoll, und keineswegs der Inhalt. Dieſer wird jederzeit durch die beſondern Lebensverhältniſſe gegeben. Es iſt nur ein einziger Charakter, der abſolute Geltung hat, nämlich der des Gottmenſchen, deſſen Wort an Jeden ohne Ausnahme ergeht: „Folget nach meinen Fußſtapfen!“ Und wer Sein Jünger ſein will, der ſoll nicht Stand noch Beruf noch Nationalität verleugnen. Der Sohn Gottes wollte nicht neben Fürſten und Königen ſitzen, kein Gewaltiger auf Erden ſein, ſondern blieb, ſo lange er auf Erden wallte, der einfache Zimmermannsſohn, zunächſt den Armen und Niedrigen das Heil verkündend. Er wollte nicht mit den Schriftgelehrten wetteifernd

glänzen durch Philoſophie und Gelehrſamkeit, ſondern wirkte ſo lange es Tag war das Eine, was ihm der Vater aufgegeben. Unter den Juden geboren, wollte er nicht Grieche noch Römer ſein, ſondern blieb ein treuer Sohn Israels. Er allein war der wahre Patriot, der über das verblendete Israel die bitterſten Thränen vergoß. Aber eben dieſe Nationalität, weil er ſie gereinigt und geadelt hatte durch das Band mit der Gottheit, ward in ihm zur weltumfaſſenden Humanität.

Von christlicher Kinderzucht.

I.

Die unbedingte Unterordnung des kindlichen Willens unter den Willen des Erziehers, das ist das Wesen der Zucht in der Erziehung. Womit die Offenbarungsgeschichte beginnt, nämlich damit, daß ein Volk in die Zucht des Gesetzes genommen ward, damit hat auch die Erziehung jedes Einzelnen zu beginnen. Das Gesetz steht da als göttliche Autorität, vor welcher kein Vernünfteln und Urtheilen des Einzelnen, keine Laune und kein Bedürfniß des Subjekts sich Geltung verschaffen darf; im Gesetz gewinnt der Unfreie jene Freiheit, die er noch nicht in sich selber und durch sich selber hat. Bevor das Kind selber denken kann, müssen die Erwachsenen ihm vordenken; bevor es selber wollen kann, müssen Andere für dasselbe wollen. Die unreife Vernunft kann nur wach-

sen, der schwache Wille nur erstarken durch unbedingte Unterordnung unter die gereifte Vernunft, unter den starken Willen. Daraus folgt, daß je vernünftiger, selbstsuchtloser, heiliger der Wille der Erzieher ist, auch um so sicherer der Wille des Zöglings zu selbsteigener Kraft erstarken wird. Erzieher und Lehrer stehen dem Kinde gegenüber als sichtbare Gottheiten; der Gehorsam ist des Kindes Religion. Christliche Kinderzucht kann also nur da sein, wo die Erzieher dastehen als Stellvertreter des Christengottes, ausgerüstet mit dem Geist der Wahrheit und der Liebe unsers Herrn und Heilandes selber.

Wie nun aber, wenn Ihr verlangt, das Kind solle Götzen anbeten, anstatt der Stellvertreter Gottes? Wenn Ihr selber, trotzdem, daß Ihr euch rühmet, Christen zu sein, in euch selber den natürlichen Eigenwillen noch nicht gebrochen habt, die freie Persönlichkeit noch nicht gewonnen, die in sich festgegründet allen Wankelmuth und Schwäche, alle Eitelkeit und Selbstsucht verabscheut? Wenn Ihr, um „naturgemäß" mit den Kindern zu verkehren, als die „pädagogischen Männlein" hinabkauert zu

den Kindelein, anſtatt dieſen ein Eichbaum zu ſein, woran der junge Epheu emporwächſt? Wenn Ihr die Furcht Gottes erwecken möchtet, und das Kind keine Elternfurcht hat?* Ich kenne gar fromme, ſanftmüthige und liebreiche Eltern, die eine unchriſtlich-ſchlaffe Kinderzucht üben; wo es gilt, die Kinder zu ſtrafen, da thut es dem Fleiſch und Blut wehe, da werden diplomatiſche Kunſtſtückchen angewandt, um auf feine pſychologiſche Weiſe das Kind zum Gehorſam zu bewegen. Man möchte jeder Laune des Kindes Rechnung tragen, und hat nicht den Muth, durchzudringen, wo es Kampf und Ueberwindung koſtet. Das neue Teſtament ruhet aber auf dem alten, und die Liebe iſt hohl, die keine Furcht kennt, welche die Strenge der Pflicht nicht erfahren und nicht Gehorſam gelernt hat, wo es der eigenen Neigung des Willens widerſtrebt.

In J. Abott's Mutterfreuden[1] wird ein Fall mitgetheilt, den ich beiſpielsweiſe auch herſetze. Ein Herr ſaß eines Abends mit ſeiner Familie um das Kohlenfeuer herum, nahm das ABC-Buch

[1] Mutterfreuden und Mutterpflichten. Nach dem Engliſchen. Stuttgart, 1844.

zur Hand und forderte einen seiner kleinen Söhne auf, zu ihm zu kommen und zu lesen. Der Knabe war ungefähr vier Jahr alt. Er kannte alle Buchstaben des Alphabets genau, war aber gerade in diesem Augenblicke in einer etwas mürrischen Stimmung und keineswegs in der Laüne, seinem Vater zu willfahren. Mit völligem Widerwillen kam er, als es geheißen wurde; als aber sein Vater auf den ersten Buchstaben des Alphabets deutete und sagte: „Was ist das für ein Buchstabe?" war keine Antwort aus ihm heraus zu bringen; verdrießlich und still sah er auf das Buch. — „Du kennst doch," sagte der Vater in begütigendem Tone, „den Buchstaben A?"

„Ich kann nicht A sagen," sagte der Knabe.

„Du mußt," sagte der Vater ernsthaft und entschieden. „Was für ein Buchstabe ist das?"

Der Knabe weigerte sich, eine Antwort zu geben. Somit war der Anfang zu einem Kampfe gemacht. Der Knabe beharrte steif und fest auf seinem Entschlusse, nicht zu lesen. Sein Vater wußte, daß es zum Verderben seines Sohnes gereichen würde, wenn er ihm den Sieg in den Händen

ließe. Er fühlte, daß er auf jede Gefahr hin ihn unterwerfen müsse. Er ging mit ihm in ein anderes Zimmer und bestrafte ihn. Dann kam er wieder mit ihm und zeigte ihm den Buchstaben A nochmals. Der Knabe weigerte sich noch immer, ihn zu nennen. Der Vater entfernte sich abermals mit seinem Sohne und strafte ihn härter ab; aber ebensowenig mit Erfolg. Das halsstarrige Kind weigerte sich fortwährend, den Buchstaben zu nennen, und erklärte, wenn ihm auch vorgesagt würde, daß er A heiße, nicht A sagen zu können. Abermals kam der Vater mit der Zuchtruthe, und das Kind, in äußerster Aufregung, weigerte sich fortwährend, nachzugeben. Der Vater war voll Besorgniß. Er bedauerte ausnehmend, in einen solchen Kampf hineingezogen worden zu sein. Er hatte bereits sein Kind mit einer Strenge bestraft, in welcher er das Maaß zu überschreiten fürchtete. Gleichwohl stand der eigensinnige Trotzkopf schluchzend und zitternd vor ihm, ebenso wenig nachgiebig als ein Fels. Ich habe es oft aus dem Munde dieses Vaters gehört, wie schneidende Gefühle sich in diesem Augenblick in ihm regten. Sein Herz

blutete ihm über den Schmerz, den er ſeinem Sohne anzuthun ſich genöthigt ſah. Er wußte, daß es mit der Frage jetzt in's Reine kommen mußte, wer das Feld behaupten würde. Und nachdem ſein Sohn ſo lange und ſo hartnäckig ſich widerſetzt hatte, war er wegen des Reſultates ſehr in Sorgen. Die Mutter ſaß nebenbei, von ſchmerzlichen Gefühlen bewegt, aber völlig überzeugt, daß es Elternpflicht ſei, das Kind zu unterwerfen, und daß in einer ſo entſcheidenden Stunde die Gefühle einer Mutter nicht dazwiſchen treten dürften.

Mit ſchwerem Herzen nahm der Vater den Knaben abermals bei der Hand, um ihn zu einer nochmaligen Beſtrafung aus dem Zimmer zu führen. Aber zu ſeiner unbeſchreiblichen Freude erzitterte das Kind vor einer nochmaligen Beſtrafung und ſchrie: „Vater, ich will den Buchſtaben ſagen!" Mit Gefühlen, die nicht zu beſchreiben ſind, nahm der Vater das Buch und deutete auf den Buchſtaben.

„A," ſagte der Knabe deutlich und vernehmlich.

„Und was iſt das?" ſagte der Vater, indem er auf den nächſten Buchſtaben wies.

„B," ſagte der Knabe.

„Und was iſt das?“

„C,“ fuhr er fort.

„Und was iſt das?“ wieder auf den erſten Buchſtaben weiſend.

„A,“ ſagte das jetzt gedemüthigte Kind.

„Jetzt gehe mit deinem Buche zu deiner Mutter, und ſage ihr, was das für ein Buchſtabe iſt!“

„Was iſt das für ein Buchſtabe, mein Sohn?“ fragte die Mutter.

„A,“ ſagte der Knabe. Er war augenſcheinlich völlig unterworfen. Die andern Kinder ſaßen nebenbei und ſahen den Kampf mit an, und waren auch Zeugen des gewonnenen Sieges, und der Knabe lernte eine Lektion, welche er nie vergaß; er lernte ſich nie mehr in einen ungleichen Kampf wagen, er lernte, daß Gehorſam das Sicherſte und Gerathenſte für ihn ſei!

Schwache Gemüther beben zurück vor einem ſolchen „Brechen“ des Willens, wie ſie es nennen; der eigentliche wahre Wille des Kindes wird aber nicht gebrochen, ſondern geſtärkt und befreit von der häutigen Bräune, die ſich in der Luftröhre feſtzuſetzen und das Kind zu erſticken drohte. Wer

nicht das Glück hatte, daß ihm alſo in der Jugend der Wille, d. h. die Selbſtſucht gebrochen wurde, der wird es ſchwerlich zum rechten kräftigen Wollen, zur wahren Charakterfeſtigkeit bringen. Man ſehe doch einen ausgedienten Soldaten, oder gar einen alten Korporal oder Hauptmann, der Jahre lang hat unbedingt gehorchen müſſen: wie gerade, kräftig und feſt dieſe Männer einherſchreiten, wie unbeugſam ihr Wille in gutem Sinne geworden iſt, wie entſchieden ſie handeln! Die ſtolzen Engländer züchtigen nicht blos die kleinen, ſie züchtigen auch die großen Kinder, unbeſchadet ihres regen Selbſtbewußtſeins und ihrer freien Perſönlichkeit. Wo iſt mehr individuelle Unabhängigkeit und zugleich ſo viel Achtung vor dem Geſetz und vor der Sitte? „Wer ſein Kind lieb hat, der hält es unter der Ruthe" — das iſt ein goldenes Wort. Nicht daß die Ruthe immer als letzte Zuflucht hervorgeholt werden und die Ungeſchicklichkeit der Erziehenden bedecken müßte, aber es gibt Fälle, wo ſie das einzige Heilmittel bildet. Und damit ſie in dieſen Fällen deſto ſicherer wirke, gebrauche man ſie ſelten, erwähle ſie aber zum Symbol konſequenter, un-

erbittlicher Strenge. Wo die innere Ruhe und Konſequenz den Eltern abgeht, da wäre es beſſer, auch die Ruthe in Ruhe zu laſſen. Da ſagt wohl manche Mutter im Affekt: „Nun iſt's nicht mehr zum Aushalten, ich werde von nun an ſtrenger ſein!“ Aber es iſt das nur eine augenblickliche Aufwallung, die ohne Folgen bleibt, weil ſie inkonſequent iſt und nicht aus der Geſinnung reſultirt. Hier und da ſchlägt auch wohl einmal der Vater zornig drein, wenn ihm „das Ding zu bunt wird,“ aber dieſe momentanen Aufwallungen des Zorns gleichen den Vogelſcheuchen, welche auf den erſten Anblick den Sperlingen imponiren, dann aber zu Ruheſitzen dienen für eben die, welche ſie ſchrecken ſollten. Viele Eltern wiſſen recht gut, was zum Heil der Kinder geſchehen müßte, aber es iſt ihnen „wider die Natur,“ den Lieblingen mit einem kräftigen Zorn zu Leibe zu gehen, ihre Schwachheit iſt größer als ihr beſſeres Wiſſen. Unſere pſychologiſche und pſychologiſirende Zeit bringt es ſelten zu einem energiſchen Haſſe der Sünde, und doch gilt auch hier das Wort des Erlöſers: Wer nicht haſſet Weib und Kind, ſein eigen Fleiſch und Blut, der iſt

meiner nicht werth! Weil's an dieſem Haſſe fehlt, fehlt es auch an der rechten Liebe.

Das andere Extrem, welches freilich in unſerer willenſchwachen Zeit ſeltener vorkommt, wäre freilich auch verkehrt, wenn nämlich der Wille des Zöglings ſyſtematiſch gebrochen wird durch den ſtarren Willen des Erziehenden, ſo daß dieſer in ſeinem Egoismus jede ſelbſtändige Willensregung des Zöglings hemmt, jede freie Lebensäußerung mit Erziehungsmaaßregeln dergeſtalt einſchnürt, daß der Zögling nur als ein Echo des erziehlichen Willens erſcheint. Es gibt unter den Vätern, hier und da auch unter den Lehrern ſo ſtrenge Herren, daß dieſe wirklich eiferſüchtig werden auf ein ſelbſtändiges Auftreten ihrer Zöglinge, welche dann leider in den Windeln und Schnürbändern ſtecken bleiben und zuletzt Puppen in den Händen Anderer werden. Wie ſich die Extreme berühren, ſo tritt hier derſelbe Fall ein, wie dort, wo übertriebene elterliche Zärtlichkeit das Kind unausgeſetzt „bemuttert," ſelbſt den erwachſenen Sohn und die erwachſene Tochter auf jeden Schritt und Tritt begleitet, bei jedem Kopfſchmerz nach den Aerzten ſchickt, den

ausfahrenden jungen Menſchen mitten im Sommer noch in Shawls und Tücher hüllt, damit das liebe Kind ſich ja nicht leicht erkälten möge, und was dergleichen Verkehrtheiten mehr ſind, die ſammt und ſonders aus der Selbſtſucht der Eltern einerſeits und aus ihrer fleiſchlichen Schwäche andrerſeits entſpringen. In allen dieſen Fällen kann von einer chriſtlichen Kinderzucht keine Rede ſein.

II.

Wie die Eltern kraft des evangeliſchen Geiſtes ſich ermannen ſollen, ihre Kinder zu haſſen (gleichwie ſie ſelber ſich haſſen müſſen, nämlich ihr egoiſtiſches Selbſt, ihren Wankelmuth und ihre Schwäche, um dazuſtehen als die Stellvertreter Gottes): ſo werden ſie aber auch kraft deſſelben Geiſtes das fehlende Kind, den Sünder lieben mit einer unermüdlichen und unerſchöpflichen Liebe. In dieſer Liebe muß das ſchwache Kind eine Stütze gewinnen, an welcher ſein Glaube ſich aufrichtet und ſein edleres Selbſt Kraft gewinnt zur Beſſerung. Es iſt derſelbe Geiſt des Chriſtenthums, der hin-

ausgehend über den alttestamentlichen Rigorismus (Gesetzesstrenge) und über die äußere Gerechtigkeit und Werkheiligkeit nicht den erzwungenen Gehorsam, nicht das äußerliche gute Werk schätzen lehrt, sondern die Gesinnung, jene Gerechtigkeit, welche aus dem Glauben kommt.

Indem das Kind sieht, daß die Elternliebe viel größer ist, als seine Fehler und Schwachheiten, daß sie ihre Gnadenerweisungen nicht nach der Menge der Tugenden abmißt, daß sie dem verirrten Schafe nachgeht und die ganze übrige Heerde — welche sicher ist — zurückläßt: lernt es schon früh jenen Standpunkt, jenes Leben erkennen, das höher liegt, als die bloße Gerechtigkeit und Gesetzmäßigkeit, die mit der Waage in der Hand Strafe und Belohnung abmißt, — es lernt fühlen, daß mit dem äußerlich regelrechten Betragen man weder Gott, noch den Nächsten, noch sich selber zufrieden stellen kann, wenn „das Herz nicht dabei ist," und es wird so vor der Heuchelei bewahrt, zu welcher die falsche Strenge der Eltern so leicht verleitet. Es bedarf dann auch nicht äußerer besonderer Reizmittel zur Tugend des Gehor-

ſams; wo viel gelobt und belohnt werden muß, da ſteht die Tugend noch auf ſchwankenden Füßen. Ein freudiger Blick aus dem Auge der Eltern genügt, um das Kind zu vergewiſſern, daß der Friede, den es in ſeinem eigenen Herzen empfindet nach treu vollbrachter Pflicht, zugleich die Harmonie und Gemeinſchaft mit den Eltern und mit Gott ſelber iſt. Es werden dann auch die Liebkoſungen Seitens der Eltern, eben weil ſie nicht verſchwendet werden, und nicht mehr bloß ſinnlicher Natur ſind, erſt rechten Werth erhalten; das Kind wird dann frühzeitig empfinden, daß Alles, was ſeine Eltern für daſſelbe thun, Liebeserweiſungen ſind, und mehr noch als die Furcht und der Schmerz der Strafe wird dann das Gefühl des Dankes, das mit jedem Tage neue Nahrung empfängt, in Verbindung mit dem Gefühl der Abhängigkeit, das jeden Tag neu ſich feſtigt, den Zögling treiben zum gehorſamen Dienſt der Pflicht. Ein abſtraktes Pflichtgebot hat für ihn wenig Sinn, wenn das Geſetz nicht anſchaulich und perſönlich vermittelt wird im gemüthlichen Verhältniß zu den Eltern und Lehrern. „Weißt Du nicht, daß Dich Gottes

Güte zur Buße leitet?“ Dieſe Langmuth in der Liebe, dieſe aufopfernde Treue, dieſe Sanftmuth, die nicht über jedes kleine Verſehen in Hitze geräth, die ſich nicht ungeberdig ſtellet und leidenſchaftlich — ſie iſt eine ebenſo nöthige Eigenſchaft des Erziehers, als ein kräftiger Zorn; dieſer wird erſt durch jene Liebe geheiligt.

Wo dieſe chriſtliche Liebe herrſcht, bleibt die Strenge ebenſo entfernt von liebloſer Härte, als die Milde nicht in fleiſchliche Schwachheit ausartet. Es kann hier und da Seitens der Mutter wohl zu große Nachſicht Statt finden, aber es wird keinen Schaden bringen, da Seitens des Vaters die rechte Strenge bald wieder eintritt, und im Ganzen überwiegend ſein wird — ja überwiegend ſein muß. Kräftige Naturen werden durch den Druck nur um ſo mehr zur elaſtiſchen, innerlich ſich zuſammenfaſſenden Kraft geſtählt, und ſelbſt bei ſchwächer organiſirten, zur Weichlichkeit geneigten Individualitäten iſt ein ſtarker Druck oft geeignet, die Elaſtizität zu wecken, während zerfließende Nachſicht und Weichheit der Eltern das Lockere und Weiche in den Kindern noch mehr zerfließen macht und das

Naturelle um alle charaktervolle Gestaltung bringt. Wo keine Furcht, ist auch keine Ehrfurcht, und wo keine Ehrfurcht, auch keine Liebe; es ist eine alte Erfahrung, daß strenge Lehrer und Erzieher, wenn sie auch augenblicklich den Zöglingen oft sehr unbequem sind, doch viel mehr geachtet und geliebt werden, als die schwachen, immer nachsichtigen und weichen Erzieher. Und daß auch mit der zärtlichsten Mutterliebe Strenge und Festigkeit wohl vereinbar ist, lehrt ja das Beispiel mancher braven Mutter, die mit der Wärme des Herzens Klarheit des Kopfes und Stärke des Willens verbindet. War doch schon der Jehovah des Alten Bundes zugleich ein starker, eifriger und ein barmherziger und gnädiger Gott.

III.

Ohne den gebildeten, d. h. freigewordenen Willen der Erwachsenen würde der natürliche Wille des Kindes ein unfreier bleiben, darum bedarf die Willenskraft ebensosehr der Entwickelung und Leitung, als die Erkenntnißkraft des Unterrichts. Was

für den Unterricht die Anſchauung iſt, nämlich die Baſis, von welcher alles Denken ausgehen, auf welche die ganze Begriffswelt ſich ſtützen muß: das iſt für die Bildung des Willens der Gehorſam. Es hängt nicht von mir, dem anſchauenden Subjekte, ab, das Blatt grün, den Apfel rund zu ſehen, ich muß, das Objekt ſteht da als gebietende Macht, vor welcher das Erkennen ſich zu beugen hat. Die Zucht zwingt das Kind, ſo und nicht anders zu handeln; geht es an's Waſſer, wird es fortgeholt, nimmt es ein Meſſer in die Hand, wird ihm ſolches entriſſen. An den ſubjektiven Willen tritt ein objektiver als überwältigende Macht. Auf ſolche Weiſe macht der Zögling die Erfahrung, daß er das Vermögen beſitzt, ſeinen Willen einem andern Willen unterzuordnen, und eben dadurch, daß nun der Kindeswille gewöhnt wird, das willkürliche Handeln zu einem geſetzlichen zu erheben, das eigene Gelüſt zu bezwingen und den niederen Willen in einen höheren aufzulöſen, gewinnt er die Kraft, ſich nach dem Vernunftgeſetz zu beſtimmen im Widerſpruch mit der Sinnlichkeit, wenn ſpäter das Vernunftgeſetz in's eigene Bewußtſein tritt.

Der Zögling hat dann bereits gelernt, vor der absoluten Macht ſich zu beugen nnd deren Willen zu thun, noch ehe er wußte, daß die gebietende Macht außer ihm eine Macht in ihm ſelber, ja ſein eigenſtes innerſtes Weſen ſei. So kommt auch der denkende Geiſt erſt allmählig durch die Zucht der Anſchauung dahinter, daß die Begriffe von den Dingen nichts anderes ſind, als die Denkgeſetze ſeines eigenen Geiſtes.

Je vernünftiger das Handeln, d. h. je mehr die Regel und Norm in ihm waltet, deſto hülfreicher erweiſt ſich auch die theoretiſche Vernunft, indem ſie oberſte Grundſätze des Handelns oder Maximen aufſtellt als Leuchte und Handhabe für den Willen. Wie aber nicht die überlieferten Begriffe, ſondern diejenigen Werth haben, die aus der Anſchauung erwachſen ſind: ſo haben auch nur diejenigen Maximen praktiſchen Werth, welche aus der Praxis des Wollens und Thuns abſtrahirt ſind. Dazu bedarf es aber einer fortgeſetzten Uebung, einer immer thätigen, beharrlichen Anſtrengung des Willens, einer geſetzmäßigen Einheit — mit Einem Wort: der Konſequenz des Thuns. Wie ich dem

keinen Begriff von einer Rose beibringen kann, der noch keine Rose gesehen hat, so kann ich auch dem keine „Grundsätze" für das Wollen und Thun überliefern, der sich noch nicht im Handeln geübt hat. Und wie ich erst viele Bäume gesehen haben und einen Baum wiederholt anschauen muß, bis die Anschauung zur Beobachtung sich steigert: so muß auch ein und derselbe Willensakt vielmal wiederholt werden, um mit ähnlichen verglichen und zur Regel erhoben werden zu können. Darum muß der Macht des Gehorsams die Macht der Gewohnheit zur Seite stehen, und dieß geschieht, wenn dem Gehorsam des Zöglings die Konsequenz der Erzieher entspricht.

Die Zucht, indem sie den jungen Menschen zur Uebung des Willens, zum regelrechten Handeln, zum beharrlichen Gutesthun zwingt, ergreift nämlich eben dadurch auch die **Gefühlsseite** des Menschen; sie versetzt ihn in die Atmosphäre des Guten, lehrt ihn darin athmen und leben, und gewöhnt ihn so an diese Lebensluft, daß es ihm in jeder unreinen Luft unwohl wird. Das Kind sträubt sich anfangs gegen das Waschen und

Reinigen, und es muß zur Reinlichkeit gezwungen werden; endlich lernt es aber den Werth der Reinlichkeit ſchätzen und ſich wohl fühlen in der Befreiung vom Schmutz. So iſt es auch mit der moraliſchen Reinlichkeit. Hat der Menſch nicht durch längere Uebung im Gutesthun die Süßigkeit der Tugend ſchmecken gelernt und darin die Fülle des Lebens erfahren, ſo werden wir ſpäter durch kein Reden und Ermahnen ihm einen Geſchmack von der Freude, die das Rechtthun gewährt, „beibringen" können. Iſt ihm nicht durch konſequente Zucht das Gewiſſen geſchärft worden, ſo wird ſelbiges ſpäter durch keine Religionslehre ſtark genug werden, um den Reizungen des Böſen mit Erfolg widerſtehen zu können. Dagegen, wenn ſich der Unterricht anſchließt an das Leben, das eine gute Zucht bereits angebahnt und entwickelt hat, ſo wachſen die Begriffe organiſch aus dem Grunde des Lebens hervor, aſſociiren ſich mit dem Gefühl, und empfangen von dieſer Seite den befruchtenden Thau und Regen, ſo daß ſie in der Hitze der Lebenskämpfe nicht vertrocknen. Die Maximen müſſen im Gemüthe Wurzel geſchlagen haben; dann

erſt bilden ſie die kräftigſten Stützen für den Willen und übernehmen in dem herangewachſenen, zur Vernunft gereiften Menſchen das Zuchtmeiſteramt, das früher Eltern und Lehrer üben mußten.

Es iſt ein tiefer Schmerz, es erzeugt ſich eine Unruhe und Beklommenheit im Gemüthe, wenn man ſeinen Grundſätzen untreu geworden iſt, — eine Unruhe, die nicht eher beſchwichtigt wird, als bis durch erneuete Kraft im Handeln der alte Fehler wieder gut gemacht iſt. Der Schmerz, wider die eigenen Grundſätze gehandelt zu haben, will noch mehr beſagen als die Gewiſſensbiſſe, die wohl auch ein charakterloſer Menſch empfindet, denn weil bei dieſem keine feſtgeſchloſſene Reihe im Willens- und Thatleben exiſtirt, wird die Unordnung auch weniger empfunden, während dort eine ſchöne Phalanx durchbrochen wird, an deren Erhaltung das Leben ſelber hängt. Der Schmerz der Reue, die ſtrafende Stimme des Gewiſſens wird um ſo ſtärker ſein, als die „Maximen“ im religiöſen Leben ihren Lebensquell haben, als ſie von bloßen Verſtandesurtheilen zu Glaubensſätzen ſich erhoben haben. Auch der Weltmenſch hat ſeine Maximen,

die ihn lehren und antreiben, konsequent zu sein in seinem Thun und Lassen. Der Unwille und Schmerz, der aus der Verletzung seiner Lebensregeln entsteht, bleibt aber ein weltlicher, egoistischer gekränkter Eitelkeit, die sich selber sagt: Da bist du ein Thor gewesen, da hast du unklug gehandelt! Es ist da keine göttliche Traurigkeit, die eine Reue wirkt, welche zum ewigen Leben führt. Die Maximen aber, die wir meinen, sind Begriffe von den Anschauungen des göttlichen Lebens, gewonnen zunächst aus dem christlichen Lebenswandel der Eltern und Lehrer, aus der Geschichte, vornehmlich der biblischen Geschichte der Gottesmänner, zu allermeist aber aus der innigen Anschauung und Liebesgemeinschaft Dessen, der die Herrlichkeit eines vollendeten sittlichen Menschenlebens in göttlicher Reinheit und Fülle offenbarte. Aus diesen Anschauungen bilden sich Begriffe als lebendige Blüthen, die Frucht bringen; der Gärtner ist die „Zucht" zu einem lauteren, heiligen Leben in und mit dem Erlöser, der vorangegangen ist, daß wir sollen nachfolgen seinen Fußstapfen. Diese Begriffe sind dann

keine „abſtrakten" Grundſätze, ſondern werden zu perſönlichen Beziehungen des Menſchen zu ſeinem Freunde im Himmel; und ſolchen Grundſätzen untreu werden, heißt dann einer lauteren Freundſchaft, einer langen Liebestreue untreu werden. Der Schmerz über ſolche Untreue will dann abermals mehr beſagen, als momentane Gewiſſensrührungen bei den Weltkindern.

Alſo in und mit der Gottesliebe wollen wir unſere Jugend zu einer Stärke und Ausdauer des Willens verhelfen, worin ſie mit der gerühmten Konſequenz und Willensſtärke der Stoiker wetteifern mag. Wir werden dann nicht vergeſſen, daß alle Konſequenz vom Teufel iſt, ſobald ſie der Eitelkeit des eigenen Selbſt fröhnt, und daß die rechte Einheit des Willens und die reinſte Selbſtſuchtloſigkeit nur bei dem Gottesſohne zu finden iſt, der da ſprach: „Vater, nicht mein, ſondern dein Wille geſchehe!" Indem wir ſo über den bloß moraliſchen zum wahrhaft religiöſen Standpunkte fortſchreiten, bilden wir nicht bloß formell nach pſychologiſchen Geſetzen den Willen des Kindes, einen Willen, dem es zuletzt gleichgültig iſt, worauf ſich die Kon-

ſequenz richtet: wir erfüllen vielmehr dieſe Form mit dem chriſtlichen Geiſte und geben ihr einen ewigen Gehalt.

IV.

Wie der Glaube, wenn er lebendig iſt, nie ſein kann ohne die That, ſo iſt auch das auf den Glauben gegründete Wollen nie leer und unpraktiſch; und wie der Glaube nichts von Außen uns Aufgedrungenes ſein kann und ſein darf, ſondern die Zuverſicht und Freudigkeit unſerer eigenſten, innerſten Ueberzeugung ſein muß: ſo iſt auch der zur Regel geformte Wille des Chriſtenmenſchen nicht mehr ein von Außen ihm aufgedrungenes Geſetz, ſondern die Offenbarung der innerlich feſt geſtalteten Perſönlichkeit.

Damit es aber zu dieſer freien Geſtaltung der Perſönlichkeit kommen, muß die chriſtliche Kindererzucht ſich fern halten von der theologiſchen Engherzigkeit, welche auf das äußere Bekenntniß übertriebenen Werth legt und eine ſogenannte Rechtgläubigkeit erzwingen will. Der Geiſt Chriſti als

der Geiſt der wahren Humanität ſtößt das Menſchliche nicht feindlich von ſich ab, ſondern befreundet ſich mit den verſchiedenſten Individualitäten, ſie heranzubilden zu Gliedern des Einen großen Leibes, deſſen Haupt Jeſus Chriſtus iſt. Die Zucht würde aber ihre Grenzen überſchreiten und ihren Zweck verfehlen, wenn ſie nach einer ſtarren dogmatiſchen Formel den Geiſt des Zöglings geſtalten wollte, und dem Recht des Individuums, der eigengearteten Perſönlichkeit, keine Rechnung trüge. Da klammern ſich manche in falſcher Aengſtlichkeit an den Buchſtaben und verſteifen ſich darin in der Meinung, nur in dieſer oder jener Uniform ſtecke der Chriſtenmenſch; wer ihnen nicht in dem gleichen Kleide mit der gleichen Parteifarbe entgegentritt, der iſt ihnen ein Fremder und Ungläubiger. Dieſe ſtarre Orthodoxie, die ſchon das vierjährige Kind mit Katechismusformeln traktirt und theologiſche Dogmen herbeten läßt, die ohne Sinn und Verſtand nachgeplappert werden, iſt für die Entwickelung chriſtlich-freier, aufrichtiger und entſchiedener Charaktere ein wahrer Hemmſchuh, da ſie manche kräftige Natur vom Chriſtenthum zurück-

ſchreckt und von vornherein ein Mißtrauen und eine Oppoſition gegen den Zwang der Glaubenslehre erweckt. Vom Opfertode Chriſti und von der Erlöſungsbedürftigkeit des Menſchengeſchlechts verſteht und empfindet das Kind noch nichts, und man ſoll ihm kein Bedürfniß oktroyiren, das es noch nicht hat. Und wenn es heranwächſt und fähig wird, die poſitiven chriſtlichen Wahrheiten zu faſſen, ſo ſei man milde in der Art und Weiſe, wie es ſich ſelbige aneignet, denn derſelbe Gottesſinn und dieſelbe Gottesvernunft äußert ſich hier mehr in Form des Gefühls, dort mehr in Form des Begriffs oder aber der Anſchauung. Es ſind viele Radien, aber Ein Centrum, und daß dieſes feſt gehalten werde, iſt das, worauf es ankommt. Das Weſentliche eines charakterfeſten Handeln bleibt überall die Wahrheit; ſoll nun Chriſtus Dir ein Hort der Wahrheit ſein, ſo mußt du zu ihm ſprechen und hineilen wie und wenn dir's um's Herz iſt. Die Hauptſache iſt, daß Du von Ihm dich erlöſen läſſeſt, nicht aber das Nachbeten auswendig gelernter Formeln, das „Herr Herr ſagen." Wer dich zwingen wollte, daß Du in der gleichen Weiſe dein

göttliches Leben offenbaren, in der gleichen Form die göttliche Wahrheit dir zugänglich machen ſollteſt, wie es ein Anderer gethan hat, der würde Dich zwingen, unwahr zu ſein und damit die Freiheit ſittlichen Handelns mit der Unfreiheit eines todten Buchſtabenglaubens zu vertauſchen. Waren doch ſchon die Jünger des Herrn ſehr verſchieden in der Art und Weiſe, mit welcher ſie eine und dieſelbe Heilswahrheit in ſich verarbeiteten und die göttliche Perſönlichkeit ihres Herrn und Meiſters auf ſich wirken ließen! Die Kirchenväter, die Reformatoren, ſo viele wackere Chriſten der Gegenwart — wie individuell verſchieden ſind ſie doch und wie mannigfaltig in ihrer Auffaſſung und Auslegung des Bibelwortes. Aber am lebendigen Mittelpunkt, an der Liebe Gottes und Jeſu Chriſti, hielten und halten ſie feſt, und dieſe Liebe aus der Furcht Gottes und der Treue des Gehorſams zu entwickeln, in der Liebe feſt zu bleiben und die Konſequenz des Handelns zu finden: das iſt Ziel und Zweck der chriſtlichen Kinderzucht.

V.

Die praktiſchen Forderungen, welche ſich aus dem Geſagten leicht ergeben, möchte ich in folgende drei Hauptſätze zuſammenfaſſen.

1. Bete und arbeite! Gewöhne Deine Kinder ſo früh als möglich, beides, Gebet und Arbeit ſich durchdringen zu laſſen.

Das fromme Mutterherz bedarf keiner langen Anleitung, das Kind beten zu lehren. Ein kleines Verschen, eine Pſalmſtelle, ein Wort des Heilandes bildet das beſte Kindergebet; es möge das Kind aber auch (und es wird auch) ſeine eigenen Herzenswünſche dem lieben Gott vortragen, und namentlich für ſeine Eltern, Geſchwiſter und Angehörige Fürbitte einlegen und ſo ſchon früh das Gefühl entwickeln, daß Alles, Jung und Alt, Hoch und Niedrig in Gottes Macht ſtehet. Werden dann auch Seitens der Eltern und Erzieher manche Tagesbegebenheiten und Familienangelegenheiten im Licht des chriſtlichen Glaubens betrachtet und beſprochen: dann bildet ſich im empfänglichen Kindergemüth unmerklich eine religiöſe Weltanſchauung. Dem Kinde wird das Gebet bald ſo natürlich und

zum Bedürfniß, daß es nicht einſchlafen kann, ohne gebetet zu haben.

Hat das Kind angefangen, die Schule zu beſuchen, ſo ſäume man auch nicht lange, es zur Kirche anzuhalten. Keine Unbill der Witterung, geſchweige andere nichtige Vorwände, ſollte vom Kirchenbeſuch zurückſchrecken; es ſchadet nichts, wenn der Junge oder das Mädchen nebenbei auch das Frieren und geduldige Ausharren lernt. Eine frühe ſtrenge Gewöhnung kommt nachher dem pünktlichen Kirchenbeſuch ſehr zu Statten, wofern ſonſt das chriſtliche Leben zur normalen Entwickelung gelangt. Leider fehlt uns Proteſtanten die Kirchenzucht der Katholiken und ihr kirchlicher Organismus, der alle ſubjektive Willkür in ſtrenge Schule nimmt und auch für die Kinderzucht äußerſt heilſam wäre. Um ſo mehr müſſen wir dahin ſtreben, in einem chriſtlichen Familienleben den Sinn für ein kirchliches Leben zu erwecken. Dem Vater ſollte es heilige Pflicht ſein, ſich Sonntags mit ſeinen Kindern über die gehörte Predigt zu unterhalten, aus welcher jedes irgend einen Spruch oder Gedanken, den es ſich gemerkt, mündlich mitzu-

theilen hätte. Die Mutter aber ſollte fleißig bibliſche Geſchichten erzählen und wieder erzählen laſſen. Es ruht ein beſonderer Segen auf ſolcher Theilnahme der Eltern auch am Religionsunterricht ihrer Kinder. Man führe aber dieſen den Inhalt der Bibel vor

in ſeiner objektiven Macht und Herrlichkeit

ohne lange Erklärungen und langweilige Betrachtungen, welche das Bibelwort verwäſſern, ihm alle Kraft und Friſche rauben, und wohl die Gelehrſamkeit des Interpreten (Erklärers) glänzen laſſen, aber das Licht der Offenbarung verdunkeln, das unmittelbar in die Herzen ſcheinen ſoll. Kann das Kind auch manche Stellen noch nicht in ihrer vollen Bedeutung faſſen, ihren ganzen Sinn noch nicht durchdenken, ſo durchſchauet es doch mit ſeinem Gemüth reiner und voller die göttliche Wahrheit, als die wortreichen, orthodoxen wie rationaliſtiſchen Bibelerklärer ſie ihm „auslegen" wollen. Den beſten Kommentar für den erſten Unterricht in der bibliſchen Geſchichte bilden gute Bilder und Kupferſtiche; ein ſolcher Kommentar iſt den Kindern jeder

Zeit willkommen, weil ſie ihn verſtehen, weil er der lebendigen Kinderphantaſie entſpricht, vor welcher die Momente der Heilsgeſchichte und Heilslehre wie ſchöne Gemälde mit friſchen blühenden Farben ſich abmalen. Vor dieſen Heiligenbildern ſteht es ahnend und ſinnend, wie vor einem Myſterium — die innere Anſchauung kommt wunderbar der äußeren Anſchauung zu Hilfe, und iſt um ſo tiefer und inniger, als ſie nicht gezwungen wird, in Wortgeſchwätz ſich aufzulöſen und zu verflüchtigen.

Zucht iſt überall und vor Allem vertrauensvolle Hingabe an das Objektive; dieſes Grundgeſetz wird aber gleicherweis von Denen verletzt, welche in ihrem blinden frommen Eifer den Kindern ſchon theologiſche Syſteme überliefern und Dogmatik lehren möchten, als von Denen, die Alles im Chriſtenglauben erklären und in haarſcharfe Begriffe ſpalten wollen. In beiden Fällen wird an die Stelle des Glaubens das Raiſonnement über den Glauben geſetzt, die Wahrheit der Offenbarung, die gefühlt und erfahren werden muß, wird in menſchliche Weisheit verwandelt, und jener Willkür, die den lieben Gott ſo oder anders formirt, je nach-

dem es einer Sekte oder theologiſchen oder philoſophiſchen Schule gefällt, der größte Vorſchub geleiſtet.

Man hat unverantwortlicher Weiſe die äſthetiſche Seite unſerer Religion verkümmern laſſen und das rächt ſich bereits in der Kinderzucht. Welchen nachhaltigen Eindruck würde es auf ein Kindergemüth machen, wenn ſtatt der frivolen, elenden Opernmelodieen die einfach großen Kirchengeſänge, namentlich einige Choräle in ihrer kernhaften Einfachheit und Derbheit eingeübt würden, an den hohen Feſttagen die Feſtfreude verherrlichten und einem anſpruchloſen Familiengottesdienſte zu Hülfe kämen! Wenn anſtatt ſo vieler koſtſpieligen Ausgaben für eiteln Modetand an die Anſchaffung eines guten Bilderwerkes für die bibliſche Geſchichte und zur Veranſchaulichung orientaliſchen Lebens gedacht und dieß Prachtwerk dann Sonntags gleichſam zur Feſtfreude herbeigebracht und von den Kindern mit Luſt genoſſen würde! Man hat unverantwortlicher Weiſe den Gottesdienſt und Religionsunterricht ſtatt zur Luſt zur Laſt werden laſſen, und wenn auch die „irreligiöſe Zeit“ ſelber die Hauptſchuld

tragen mag, so bleibt doch zu jeder Zeit der Mensch ein religiöses Wesen, für die Eindrücke des Göttlichen empfänglich, wofern man es nur versteht, auf die rechte Weise sie ihm zu vermitteln.

Wie man es darin versehen hat, den Gottesdienst zu einer abschreckenden Arbeit zu machen, so hat man andrerseits wieder nicht verstanden, die Arbeit wie einen Gottesdienst zu behandeln. Es ist ein großer Segen für ärmere Familien, daß die Kinder dort früh mitarbeiten und mitwirken müssen zum Wohl aller Familienglieder, daß sie lernen müssen „das Brod im Schweiß ihres Angesichts zu essen." Wenn nur nicht der bittere Mangel und die daran sich knüpfende Rohheit die sittliche Blüthe dieses Verhältnisses so oft wieder zerstörte. Aber die Wohlhabenden und Reichen sollten prinzipmäßig von den Knaben und Mädchen allerlei Hülfleistungen in Küche und Keller, im Holzschuppen und Garten fordern, und zur häuslichen Arbeit die Jugend erziehen. Mag der Turnlehrer und Tanzmeister immerhin für die körperliche Kräftigung und Gewandtheit des jungen Grafen sorgen, so sind

und bleiben ſolche Körperübungen doch mehr ein Luxusartikel. Aber man übergebe den jungen Herrn wöchentlich einige Stunden dem Gärtner zur Gartenarbeit, und die phyſiſche Thätigkeit wird eine ethiſche Bedeutung gewinnen. Es wird ſich eine Lebens- und Liebesgemeinſchaft mit den unteren Ständen bilden, die ſpäter ihre Früchte trägt. Die Kinder haben ein viel reineres, vorurtheilfreieres Bewußtſein der Humanität, der natürlichen Gleichheit der Menſchen, als die Erwachſenen; ſie achten den Holzhacker nicht minder als den Miniſter, und verkehren mit wahrer Genugthuung und Freude mit den niederen Ständen. Sie fühlen aber auch beſſer als manche durch Theorieen verſchrobene Köpfe der Erwachſenen die Nothwendigkeit verſchiedener Stände, ſie erkennen es inſtinktartig als göttliche Ordnung, daß der Koch in der Küche handtieren, der Bauer das Feld bauen, der Vater am Schreibtiſch arbeiten muß. Von der Nothwendigkeit aber, daß jeder Menſch berufen iſt, zum Wohl des Ganzen zu arbeiten, ſoll man ſie früh überzeugen; den Werth auch der Handarbeit ſollen ſie früh ſchätzen lernen, damit ſie ſpäter ihrer Leſerei und Schrei-

berei, die meiſt nur ein Unterhaltungsmittel bildet, ſich nicht überheben und ein Herz für die niederen Stände bewahren. Darum kann es nicht genug wiederholt werden: Auch die Söhne reicher Eltern ſollten ein Handwerk, die Töchter die Wirthſchaft lernen! — nicht um Geld zu erſparen, ſondern der ſittlichen Bildung willen. Die Schule hat ſich in ein falſches Verhältniß zum Hauſe geſetzt, wenn der Knabe ſich mit der Menge der Schularbeiten entſchuldigt und keine Zeit hat für häusliche Arbeit und Hülfleiſtung; wenn das Mädchen vor lauter Zeichnen und Sticken und franzöſiſchen Brocken nicht dazu kommt, ein paar Strümpfe für den kleinen Bruder zu ſtricken, beim Aufleſen und Einmachen des Obſtes behülflich zu ſein und hin und wieder auf den Gemüſemarkt zu gehen, um auf Befehl der Mutter Dieß und Jenes einzukaufen. Die Bücherweisheit und die zum hohlen Luxus herabgeſunkenen Künſte und Fertigkeiten haben uns da den geſunden Blick in's geſunde Leben verdorben!

Die hauptſächlichſte Quelle aller Unarten des Kindes von ſeinem erſten Treiben in der Kinder-

ſtube an bis zu den bedenklichen Allotriis des Gymnaſiaſten und der aus der Penſion zurückkehrenden jungen Dame iſt die Langeweile, der auf das eigene Selbſt zurückgeworfene, aber unbefriedigt zurückprallende Thätigkeitstrieb. Dieſer Langeweile wird keineswegs durch das bloße Studiren und die Menge von Schularbeiten vorgebeugt. Verſtünden es die Erzieher, das Kind ſtets angemeſſen zu beſchäftigen und im freudigen Gefühl ſeiner Thätigkeit zu erhalten, — d. h. zwiſchen Spiel und Arbeit, Erholung und Anſtrengung den nöthigen Wechſel zu erhalten, die objektive Welt des Zöglings immer ſo zu geſtalten, daß ſie die Seele füllte: dann würde vielleicht gar keine Strafe mehr nöthig ſein. Wie ſchon der Säugling ſchreiet, wenn er an ſein bedürftiges Selbſt erinnert, auf ſich ſelbſt zurückgeworfen wird: ſo ſind auch die meiſten ſpätern Unarten ein Nothſchrei der Kindesnatur, die nach einer ſie erfüllenden Wirklichkeit, nach Befriedigung ihres Thätigkeitstriebes verlangt. Schon darum ſollte zum Duo des Lernens und Spielens ein Drittes: die häusliche Arbeit kommen. Nur ſchütte man nicht das Kind mit dem

Bade aus und wolle nicht die Schule des Unterrichts in der geistigen Bildung ohne Weiteres in eine Arbeits- und Handwerkerschule verwandeln! Das Kind soll Kind, und kein Handwerkslehrling sein. Alles zu seiner Zeit und an seinem Orte!

2. Ein zweiter höchst wichtiger Punkt in der Kinderzucht ist Maaß zu halten im Lohn wie in der Strafe. Auf Belohnung darf das Kind nie Anspruch machen; wenn es aufmerksam, fleißig, gehorsam gewesen ist, hat es nur seine Pflicht gethan, und es soll frühzeitig lernen das Wort: es ist deine Pflicht! zu respektiren, unabhängig vom Lob und Tadel der Menschen. Die Gewissenhaftigkeit des Kindes wird aber nur zu sehr unterdrückt durch zu vieles Loben — und Tadeln, denn auch die langen und langweiligen Strafpredigten stumpfen das Gewissen ab. Man belohne nichts, was Geschenk der Natur, Wirkung des Zufalles ist, und rechne Temperamentstugenden nicht als Verdienst an. Wo das Kind aber einen Sieg errungen hat wider seine natürliche Neigung, wo es mit Anstrengung seiner ganzen Kraft einen großen Erfolg errungen hat, da mag dann auch die Freude

der Eltern nicht zögern ſich mitzutheilen und wo möglich die ganze Familie an der Freude Theil nehmen laſſen. Hier und da eine Ueberraſchung iſt für das Kinderherz höchſt wohlthätig, aber wenn der kleine Menſch ſchon im Voraus auf gewiſſe Belohnungen für gewiſſe Tugenden rechnet, ſo werden letztere zu Waaren, die man verkauft, und dem Egoismus iſt Thür und Thor geöffnet. Das Talent bedarf der Aufmunterung, aber der Beifall einiger Sachverſtändigen genügt, und der Anfänger ſoll vor Allem kämpfen und ringen, und nicht ſogleich Virtuoſen-Triumphe feiern wollen. Da wird aber mit einigen wohlgelungenen Zeichnungen gleich Parade gemacht; wenn an Einem Tage hundert Perſonen zum Beſuch kommen, werden die Blätter hundertmal hervorgeholt, und der kleine Menſch muß eitel werden, er mag wollen oder nicht.

Es werde gleicherweis auch im Strafen Maaß gehalten; je ſeltener die Strafe anzuwenden, deſto beſſer die Kinderzucht! Es werde nichts beſtraft, was unverſchuldete Schwäche iſt, und man ſehe nicht gleich böſen Willen, wo nur Uebereilung und Hitze Statt findet. Eines zerbrochenen Glaſes wil-

len muß das Kind oft härtere Streiche leiden als wegen eines ſittlichen Vergehens. Durch die Unmäßigkeit im Schelten und Strafen wird das zarte Verhältniß zwiſchen Eltern und Kind in der Wurzel angegriffen; wenn das rechte Maaß Statt findet, wirkt oft ein einziges ernſtes Wort mehr, als ſonſt eine leibliche Züchtigung vermöchte. Wo aber eine wirkliche ſtrafwürdige Handlung Statt gefunden hat, da ſtrafe die Uebertretung des Kindes nicht als eine Dir widerfahrene Unbill, ſondern als ein Auflehnen wider Gottes Ordnung, Dein Zorn ſei auf die Sünde gerichtet, dann iſt es ein heiliger Zorn, der auch in der Aufregung nicht der Würde vergißt.

Iſt das perſönliche Verhältniß zwiſchen Eltern und Kind das rechte Liebesverhältniß, durch den Gottesglauben geheiligt, dann wird auch das Kind, wo es allein iſt und unbemerkt, Gott vor Augen und im Herzen haben, indem es ſeine Eltern vor Augen und im Herzen hat, die Furcht in der Liebe wird eine kräftige Stütze wider die Verſuchung ſein. Und wo es gefehlt hat, da wird es ihm ſein, als müßten es die Eltern wiſſen, ſein

Gewiſſen wird ihm keine Ruhe laſſen, bis es ihnen gebeichtet hat. Ebenſo wird es auch die Strafe als eine von Gott geordnete Nothwendigkeit hinnehmen, und ſeine Liebe, weit entfernt durch die Strenge der Eltern erkältet zu werden, wird nur noch inniger ſein, je mehr in und mit der Strafe das ſittliche Bewußtſein wächſt.

So iſt's in der chriſtlichen Kinderzucht. Die unchriſtliche aber, weil ſie auf ſelbſtiſche Intereſſen ſich ſtützt, verdirbt durch die Strafe mehr, als ſie nützt. Sie ſtellt den Aerger und Verdruß, die unangenehme Störung der Eltern einerſeits — die Perſönlichkeit des Kindes andrerſeits in den Vordergrund, um letzterem zu zeigen, was es durch die Strafe an Freiheit und Vergnügen einbüßt, und welche Vortheile es gehabt hätte, das Geſetz nicht zu übertreten! Von Gerechtigkeit und Konſequenz iſt da keine Rede! Man ſtraft nach Laune und augenblicklicher Erregtheit. Iſt dem Vater oder der Mutter etwas Unangenehmes begegnet oder macht körperliches Unbehagen ſie ungeduldig: ſo müſſen dann wohl die Kinder herhalten und zu Blitzableitern des Zornes dienen. Hinwiederum

werden zu Zeiten froher Laune gröbere Fehler kaum gerügt, und man findet die Strafe zu unbequem. Da kann das Kind freilich nicht lernen, daß Gehorsam gegen die Eltern ein Gehorsam gegen Gott selber sei.

3. Soll das Kind an die Eltern glauben und ihnen unbedingt vertrauen, so müssen aber auch umgekehrt die Eltern an das Kind glauben, ihm je mehr es heranwächst und zur Selbständigkeit gelangt, auch zeigen, daß sie ihm Vertrauen schenken. Wie sie mit unerbittlicher Strenge das Erbübel in der menschlichen Natur bändigen und durch Zucht unschädlich zu machen suchen, so müssen sie andrerseits aber auch nie vergessen, daß die Menschennatur ein Tempel des heiligen Geistes ist, daß insbesondere die Kindernatur eine zarte Blüthe ist mit duftigem Schmelz, daß eine Kinderseele mit ihrem unendlichen Glauben und ihrer unendlichen Hoffnung, mit ihrer reinen Empfänglichkeit für alles Gute und Schöne, mit ihrer ungeschminkten Offenheit und Wahrheit dem Himmelreiche näher steht als der Erwachsene in seiner Selbstsucht und seinem Selbstbewußtsein (Matth. 18,

1—15). Darum können wir ein Kindergemüth nicht zart und ſchonend genug behandeln; dieſe zarte Schonung wird aber auch dankbar empfunden und das Meiſte beitragen zur Entfaltung der ſittlichen Blüthe. Alle Mittel, um ſeinen Ehrgeiz zu ſpornen, ſind verwerflich, weil ſie nur der Selbſtſucht dienen; beweiſen wir ihm aber Glauben und Vertrauen, zeigen wir ihm, daß wir nur Gutes und Tüchtiges von ihm erwarten: dann wird es ſich anſtrengen, unſer Vertrauen zu rechtfertigen; ſchenken wir ſeiner Ausſage ſtets unbedingten Glauben, dann wird es ſich ſchämen, uns zu belügen. Sind doch ſelbſt Verbrecher wieder dadurch auf die Bahn des Guten zurückgeführt worden, daß man ihnen Zutrauen ſchenkte und ſie wieder als Menſchen ehrte; ſie gewannen wieder den Glauben an ſich ſelber, den ſie verloren hatten, indem ſie ſahen, daß andere Menſchen noch an ſie glaubten! Um ſo weniger ſollen wir gegen die noch unverdorbene Kindesnatur geizen mit unſerem Vertrauen! Dieſe Ehre, welche auf dem Streben beruht, die ſittliche Hochachtung des Nächſten zu gewinnen und deſſen Vertrauen zu verdienen, — das iſt die rechte Ehre,

und dieſen Ehrtrieb können wir nicht früh genug im Kinde entwickeln; er bildet eine poſitive Macht in der Erziehung, während die Strafe nur eine negative iſt. Dieſer Ehrtrieb kommt dem chriſtlichen Gebot, Alles zu Gottes Ehre zu thun, hülfreich entgegen, gleichwie Sittlichkeit und Religion in ihrem Grunde eins ſind. Wie Derjenige, welcher Gott liebt, auch ſeinen Nächſten liebt als ſich ſelbſt, ſo wird auch Der, welcher die Ehre vor Gott ſucht, die Ehre vor Menſchen nicht verachten, inſofern ſie auf dem Guten und Göttlichen in den Menſchen beruhet, das wie ein zweites gegenſtändliches Gewiſſen in der guten Meinung des Nächſten einen anſchaulichen Ausdruck und darum lebendigen Eindruck findet bei Jedem, dem es mit der eigenen ſittlichen Fortbildung Ernſt iſt.

Das anſchauende Denken.

Da die Pſychologie ihre Kunſtausdrücke der Sprache des gemeinen Lebens zu entnehmen pflegt und dieß keineswegs eine willkürliche Wahl iſt, ſo bleibt es immer zweckmäßig, die pſychologiſche Erörterung mit der ſprachlichen zu beginnen. Es wäre demnach das „anſchauen" zuvörderſt ein „anſehen," wie man ja in vielen Gegenden Deutſchlands ſchlechthin „ſchauen" ſagt für „ſehen." Doch auch ſchon hier weiſt uns der Sprachgebrauch darauf hin, daß das Wort „ſchauen" noch etwas mehr enthält als den Begriff des bloßen „Sehens." Wenn es im Freiſchütz heißt: „Schau' der Herr mich an als König!" ſo würde man auch in Norddeutſchland nicht wohl ſagen können: „Seh' der Herr mich an als König!" — das würde einen ganz anderen Sinn geben.

Die betreffende Perſon will nicht für einen König gehalten ſein, denn der König ſteht in lebendiger Geſtalt als unzweifelhaftes Faktum vor Aller Augen; wohl aber will dieſer König in ſeiner Herrlichkeit und Pracht angeſchauet, d. i. mit Aufmerkſamkeit betrachtet und wo möglich bewundert ſein. Und dieſes aufmerkſame, betrachtende, den Gegenſtand in ſeiner objektiven Würde und Herrlichkeit erkennende Sehen — das will das Wort „anſchauen" beſagen. In den Ausdrücken: „Heerſchau, Umſchau, Rundſchau" tritt das betrachtende Sehen ganz entſchieden hervor. In dem Wörtlein „an" iſt aber hingewieſen auf das Gegenſtändliche des Schauens, darauf, daß es nicht bei der bloßen Sinnenthätigkeit des Sehens bleibt, ſondern daß im Sehen und durch das Sehen ein Objekt in's Bewußtſein tritt, indem die Seele aus ihrem Zuſtande des Empfindens herausgeht und an das Aeußere, an den Gegenſtand herantritt.

Weil das Geſicht der Hauptſinn iſt, die gegenſtändliche Welt uns zum Bewußtſein zu bringen, den Gegenſtand als ſolchen (als „gegenüberſtehend")

erkennen zu laſſen: ſo iſt der Theil für's Ganze geſetzt, wie das in der Sprache ſo häufig geſchieht, und wir dehnen das Wort „Anſchauung" auch auf die anderen Sinne aus. „Ich habe von einem Tonſtücke noch keine Anſchauung" — ſo lange ich daſſelbe noch nicht gehört, „ich habe von einem Veilchen noch keine volle Anſchauung," ſo lange ich daſſelbe bloß geſehen aber noch nicht gerochen habe. Das führt uns abermals einen Schritt weiter, nämlich, daß die „Anſchauung" die ganze ſinnliche Erfahrung in ſich begreift und keineswegs durch den Geſichtsſinn allein gewonnen wird.

Nun kommt noch ein Drittes. Ich gehe in eine Baumwollenſpinnerei und ſehe mir Alles an. Am Ende, wenn ich Alles „angeſehen" habe, iſt mir wohl ein Bild in die Seele gekommen, aber ich habe doch nur erſt eine „Anſicht" der Fabrik gewonnen, wofern mir nicht der innere Zuſammenhang der vielen Maſchinen und die Einheit des Plans im zuſammengeſetzten Ganzen klar geworden iſt. Dieſe Einheit und Ueberſicht läßt ſich auch von Dem gewinnen, der nicht Sachverſtändiger und Techniker iſt, und ſie muß gewonnen werden, wenn

das „Sehen" zur „Anſchauung" erhoben werden ſoll. — Um eine Anſchauung von einer Baumwollenſpinnerei zu gewinnen, müßte der Beſchauer eine Einſicht zuvörderſt des äußeren Triebwerkes bekommen, beim großen Waſſerrad oder der Dampfmaſchine anfangen, und dann beobachten, wie ein Rad unzählige treibt. Das Getriebe mit ſeinem Geklapper und mannigfaltigſter Bewegung darf dann den Blick nicht mehr ſtören, wenn ſich derſelbe auf das Weſentliche richtet, nämlich auf die Art und Weiſe der Zubereitung der Baumwolle vom erſten Akte des Reinigens bis zum letzten Abhaspeln des ſeidenartigen Fadens. Da gilt es wiederum Schritt vor Schritt jede Einzelne Maſchine in's Auge zu faſſen, bis endlich das Ganze als wohlgegliederte Einheit vor das innere Seelenauge tritt.

Denken wir uns nun ein feines Stadtkind, welches an der Hand ſeiner Eltern wohl um die Stadtwälle promenirt, auch einige Mal des Jahres auf das Land hinausgefahren iſt und von Weitem eine Mühle klappern gehört hat, aber faſt alle Zeit ſeines Lebens im Zimmer verlebte — wenn es

zum erſten Mal in eine große Fabrik eintritt. Von dem Geräuſch und der bunten Mannigfaltigkeit ſich unaufhörlich drehender Wellen und Räder, der Tauſende wie von ſelbſt umlaufenden Spindeln ꝛc. wird es anfangs ganz betäubt werden: es kann in der Menge von Eindrücken, die auf ſeine Sinne einſtürmen, nichts unterſcheiden, ſieht hierhin und dorthin, aber kann ſich nicht orientiren, und falls es ſich ſelber überlaſſen bleibt, würde es nur ein verworrenes Bild jener Fabrik davon tragen, und gar keine Anſchauung gewonnen haben.

Denken wir uns nun einen Müllersſohn vom Lande, der ſpielend ſich ſelber ſchon eine kleine Mühle aus Holz geſchnitzt und am Bache in Bewegung geſetzt hat, auch in der Mühle des Vaters ſchon manche praktiſche Begriffe gewonnen hat und Schaufelräder, Kamm- und Stirnräder wohl zu unterſcheiden weiß — wie er zum erſten Mal in die Spinnerei tritt. Das kunſtvollere Getriebe ſo vieler Räder wird ihn überraſchen, aber nicht blenden; er wird ſich in dieſen Theil der Fabrik bald finden, und ſeine neuen Wahrnehmungen durch ſeine früher gehabten erläutern. Dagegen wird ein

Spinnſtuhl ſeine Aufmerkſamkeit feſſeln, aber auch ſchwer begreiflich dünken, da ihm ähnliche Wahrnehmungen nicht zu Hülfe kommen.

Denken wir uns endlich einen Knaben, der in der Fabrik arbeitet, der wird, obwohl er nicht bei dem Spinnſtuhl angeſtellt iſt, doch leicht Beſcheid wiſſen, wenn man ihn hinführt — denn er hat ſchon öfter in den Saal hineingeſchaut und die Bewegung der Spindeln beobachtet. Durch wiederholte Wahrnehmung hat ſich ſchon eine ziemlich klare Vorſtellung gebildet, und einen ſolchen Knaben kann man ohne große Mühe zur Anſchauung des Ganzen verhelfen.

Noch vollkommener wird die Anſchauung des Werkführers ſein, der aus der Vergleichung mehrerer ähnlicher Etabliſſements einen Begriff der eigenthümlichen Vorzüge jeder einzelnen Maſchine gewonnen hat. Aber wir wollen bei der verſtändigen Anſchauung des Laien ſtehen bleiben, und uns zum Bewußtſein bringen, was dazu gehört. Da ergibt ſich denn:

1) Wenn das anzuſchauende Objekt nichts durchaus Neues iſt, ſondern wenn der Vorſtellung deſ-

ſelben ſchon eine Anzahl gleicher und ähnlicher Wahrnehmungen voran gegangen ſind: ſo werden die gleichen und ähnlichen Vorſtellungen (nach Maaßgabe ihrer Gleichheit) ſich vereinigen und die gegenwärtige Anſchauung wird um ſo heller in's Bewußtſein treten, als eine Verſchmelzung der verſchiedenen Wahrnehmungen gelingt. Wenn das Stadtkind öfter in die Fabrik kommt, wird ſich das Chaos allmählig ordnen, aber es wird ſechs Mal daſſelbe anſehen müſſen, wo der Müllersſohn vielleicht nur Ein Mal betrachtet, weil dieſem ähnliche früher gewonnene Anſchauungen zu Statten kommen.

2) Wenn man ſchon im Voraus weiß, was man etwa zu ſehen bekommt und einen Begriff mitbringen kann, den man als Maaßſtab an das vorgeſtellte Objekt anlegt: ſo erhebt ſich die Anſchauung zur Beobachtung. Hat man dem Kinde eine Abbildung von einer Fabrik gezeigt, begleitet etwa der Vater oder Lehrer jenes Stadtkind, und bereitet es unterwegs im Geſpräch vor, was es zu ſehen bekommen und worauf es beſonders Acht haben ſoll, wobei der Zweck ſchon erklärt werden kann, möglichſt ſchnell und billig die rohe Baumwolle in gutes Ge-

ſpinnſt zu verwandeln, wobei ferner darauf aufmerkſam gemacht wird, daß der Prozeß im Weſentlichen derſelbe ſei, den die Magd beim Flachsſpinnen verfolge (der Flachs wird auch gereinigt, gehechelt, durch Drehung einer Spindel zum Faden gedrehet, dann wieder abgewickelt u. ſ. f.); kommt dann noch in der Fabrik ſelber der Werkführer und zeigt eins nach dem andern im Zuſammenhang: ſo werden die Sinne des Stadtkindes bald ſich von der Ueberraſchung erholen und zum beobachtenden Sehen ſich erheben.

3) Wird ferner die Anſchauung auch ausgeſprochen, bleibt es nicht beim ſtummen Sehen und Hören: ſo wird die Anſchauung auch eine klare Vorſtellung geben, die zum freien Eigenthum der Seele gemacht iſt, und leicht aus dem Gedächtniß erneuert werden kann. Jedes Wort ſetzt ein Urtheil voraus; wer ſeine Anſchauung ausſprechen kann, der kann ſie auch beurtheilen. Das Urtheil theilt die Einheit der Wahrnehmung; die Zahl der Umläufe, die das Rad in Einer Minute macht, ſind nicht ein Zweites neben dem Rade, ſondern werden nur an und mit dieſem angeſchauet. Sage

ich aber: das Rad macht in Einer Minute so und so viel Umläufe, so habe ich eine Theilung vorgenommen zwischen dem Gegenstande und seiner Thätigkeit. Damit ist mir aber auch das Merkmal („des Umdrehens") ein bewegliches Merkmal geworden, das ich nun auch an ein Mühlrad, an ein Spinnrockenrad ꝛc. halte, und ich bin mir des Merkmals als solchen bewußt geworden. Dem Thiere bleibt der Gegenstand mit seinem Merkmal zusammengewachsen, darum bleibt es am Individuellen kleben und wird sich seiner Anschauung nicht bewußt. Weil ihm die Sprache fehlt, ist es an die sinnliche Gegenwart der Dinge gebunden. In dieser Beziehung haben die Kinder gebildeter Eltern vor denen ungebildeter, die Stadtkinder vor den Dorfkindern ꝛc. viel voraus; sie beurtheilen leichter, was sie sehen.

4) Die Sprache wird um so besser vom Munde gehen und die Anschauung um so tiefer eindringen, als ein Lebensinteresse an den Gegenstand sich knüpft. Der Reisende, der weit hergekommen ist, um ein berühmtes Fabriketablissement anzuschauen, wird sich ganz anders darin umsehen, als Gevatter

Hinz und Kunz, die in der Nähe desſelben wohnen und es alle Tage ſehen können, aber kein Intereſſe daran finden. Ein Fabrikherr, der ein ähnliches Werk errichten will, wird ſchärfer beobachten, als ein anderer Induſtrieller, der in einem anderen Zweige thätig iſt. Ein Knabe wird von den Produktionen einer Kunſtreitergeſellſchaft mehr geſehen haben und beſſer erzählen können, als ein Kaufmann, der zufällig durchpaſſirt und den Kopf voller Geſchäfte hat. Ohne Aufmerkſamkeit keine klare Anſchauung.

Aus dieſem einfachen pſychologiſchen Grundſatz ließe ſich die ganze Unterrichtslehre konſtruiren, wie denn die neuere Methodik zu einem neuen friſchen Leben gekommen iſt durch die rechte Würdigung des Prinzipes der Anſchauung. Hier möchte ich nur auf vier Punkte hinweiſen, da dieſe beſonders leicht in ihrer Wichtigkeit unterſchätzt und namentlich für die häusliche Erziehung nicht genug im Auge behalten werden.

I.

Man ſtärke und bilde mit aller Sorgfalt und Beharrlichkeit die Sinne und Glieder des Kindes. Unſere neueſte Erziehungsweiſe iſt ganz darauf gerichtet, Stubengelehrte zu bilden; die Eltern und Erzieher können nicht früh genug die Kleinen zum Sitzen bringen und mit Büchern beſchäftigen. Die übermäßige Gründlichkeit läßt dem Anſchauen keine Zeit, ſondern fällt mit der Thür in's Haus, und überliefert Begriffe, die allerdings durch einzelne Anſchauungsmittel geſtützt werden, aber doch kein friſches und volles Leben gewinnen können, weil ſie treibhausartig erzeugt werden. Anſtatt, daß unſere in der That höchſt vervollkommneten Unterrichtsmethoden dem Kinde ſeine freie Spielzeit um zwei Jahre verlängern und ſeiner körperlichen Entwickelung zu Gute kommen ſollten, da man jetzt allerdings nicht mehr die Hälfte der Zeit braucht, um z. B. leſen zu lehren — anſtatt deſſen bringt man ſchon den dreijährigen Kleinen das Leſen bei, und freut ſich, wenn ſie nicht die liebe Gotteswelt anſchauen, ſon-

dern an der Druckerschwärze Gefallen finden, und hersagen können, nicht was sie selber gesehen, gehört, gefühlt, selber geschaffen haben, sondern was „auswendig gelernt" ist. Unser ganzes Stubenleben ist darauf angelegt, eine kräftige Sinnlichkeit zu untergraben und dagegen eine Reizbarkeit und Empfindlichkeit der Nerven zu erzeugen, welche allerdings das abstrakte Denken, die Reflexion und Selbstbespiegelung begünstigt, aber der objektiven Welt immer mehr sich entfremdet und eben deßhalb die kerngesunde Frische und heitere Ursprünglichkeit des Denkens verliert. Unsere Unterrichtsmethode ist im Allgemeinen viel psychologischer, aber keineswegs natürlicher, sie ist viel planmäßiger und künstlicher, aber keineswegs einfacher und gesünder geworden. Auch in der häuslichen Erziehung ist man jetzt zu ängstlich geworden der zunehmenden Weichlichkeit willen. Wenn noch heutzutage ein Kind das Glück hat, einmal in dem Weichbilde seines Städtchens auf eigene Entdeckungen ausgehen und sich verirren und endlich mit Hülfe „edler Menschenfreunde" nach großer Angst und vielen Thränen das elterliche Haus wieder finden zu können:

so ist das in der That ein seltenes Ereigniß. Wo sind aber heutzutage die freien Nachmittage, an welchen der neunjährige Knabe in den Wald hinaus ziehen, in stiller seliger Lust dem Picken des Spechtes lauschen, den Sprüngen des Eichhörnchens zuschauen und das puckernde Herz eines Rothkehlchens in der eigenen warmen Hand fühlen, dem gefangenen Vogel in's helle, klare, unschuldige Auge blicken, und dann mit dem Stolz eines Triumphators, aber doch auch mit einigen Gewissensbissen, den Gefangenen heimbringen könnte? Das sind Feld- und Waldstudien ohne Methodik und ohne Schulkommando, und in solchen Momenten der Freiheit und Einsamkeit wird ein ganz anderer Naturgottesdienst gefeiert, als wenn kasernenartig das „Gebet" kommandirt wird, — und es werden Anschauungsübungen getrieben, die viel nachhaltiger wirken als wenn die ABCschützen die Fenster des Schulzimmers zählen und das nach kunstgerechten Fragen beantworten müssen, was sie sonst schon wußten und im Leben besser erfahren würden. Es ist schon tausend Mal gesagt worden, muß aber tausend und aber tausend Mal wiederholt werden: Gebt Raum

einer frischen fröhlichen Körperentwickelung! Nicht, daß man die Kleinen sich selber überlassen und um sie vor dem Extrem zu großer Politur zu bewahren, sie verwildern lassen sollte, aber man soll ihnen mehr Freiheit gönnen, nach ihrer Lust zu spielen, sich zu tummeln in Gottes freier Natur bei Wind und Wetter und mit den Eigenschaften der Materie, mit Holz und Stein, mit Luft und Wasser vertraut zu werden. Weil wir aber die Anschauung der Kinder zu sehr schulen, stören wir die Ursprünglichkeit und Kräftigkeit des Begriffes. Lichtenberg bemerkt sehr wahr: „Es wäre der Mühe werth zu untersuchen, ob es nicht schädlich ist, zu sehr an der Kinderzucht zu poliren. Wir kennen den Menschen noch nicht genug, um dem Zufall — wenn ich so reden darf — diese Verrichtung ganz abzunehmen. Ich glaube aber, wenn es den Pädagogen gelingen sollte, die Kinder ganz unter ihrem Einfluß zu bilden, so würden wir keinen großen Mann mehr bekommen."

Es ist freilich schwerer, das frei auf den Wiesen umherschweifende Roß zu hüten, als es an einen Pfahl zu binden und grasen zu lassen; wenn

der kaum vierjährige Knabe ſchon hinter den Büchern ſitzt, iſt man der Aufſicht entledigt, und über die Stärke und Geſundheit der Sinne und Glieder wird noch keine Zenſur gegeben und noch kein Examen angeſtellt.

II.

Etwas ſehr Wichtiges für die Bildung des anſchauenden Denkens ſind die **Bilderbücher**, und doch wird hier am meiſten geſündigt, da man gerade auf dieſem Punkte, wo eine ſchulmäßige Aufſicht und Leitung noth thut, die Kinder ſich ſelbſt überläßt. Man kauft da auf's Gerathewohl die Bilderbücher, je bunter und greller, deſto beſſer. Ob ſie den Faſſungskräften des Kindes entſprechen, ob ſie wirklich im Stande ſind, die Anſchauung zu bilden — danach wird ſelten gefragt. Selten nimmt ſich der Vater oder die Mutter Zeit, mit dem Kinde über das Bild eine Unterhaltung anzuknüpfen, noch ſeltener, Bild und Gegenſtand vergleichen zu laſſen. Da ſind z. B. recht wackere Abbildungen der verſchiedenen Handwerkſtätten, aber

ſelten wird das Kind vom Bilde hinweg zur wirklichen Werkſtatt hingeführt. Das Bild hat einen doppelten Werth: Einmal hilft es, das Angeſchauete für die Vorſtellung feſtzuhalten, dann aber auch von allen Zufälligkeiten der Materie zu abſtrahiren und die Form freier aufzufaſſen. Darum iſt der Vergleich der Abbildung und des Gegenſtandes ſo äußerſt bildend. In der Wirklichkeit dringt ſo Vieles auf die Anſchauung ein, was das Bild nicht geben konnte; aber der Geiſt iſt ſchon vorbereitet, er hat durch das Bild ſchon eine Begriffsform erhalten, die Einheit, mit welcher er die Mannigfaltigkeit der Anſchauung beherrſcht. Und wiederum, wenn nach vollbrachter Anſchauung das Bild vorgeführt wird, verklärt ſich die Wirklichkeit zur Idealität einer reineren Form.

Einige wenige Bilderbücher in der Hand gebildeter Eltern können für die Anſchauung des Kindes ungemein ſegensreich werden, wofern man ſie zu benutzen weiß, um Auge, Ohr und alle Sinne für die Beobachtung des wirklichen Lebens zu ſchärfen. Nehmen aber die Erwachſenen kein Intereſſe an dieſer Unterhaltung des Kindes, und wollen ſie

mit den Bilderbüchern bloß den unliebsamen Unruheſtifter zur Ruhe bringen: ſo wird dieſer bald unluſtig und nachläſſig blättern, nur flüchtig betrachten und zur Oberflächlichkeit im Anſchauen der Dinge ſich gewöhnen. Eine Hauptrückſicht iſt, daß man das Bilderbuch nach dem Gebrauch wieder wegnimmt und es nur wie eine Art Belohnung dem Kinde zeitweilig übergibt. Dann iſt der Reiz um ſo größer und die Anſchauung um ſo ſchärfer.

III.

Zur Aufmerkſamkeit muß das Kind gebildet werden. Viele Eltern und Erzieher meinen, das ſei ein Ding, das ſich von ſelber verſtehe — ſie können nicht begreifen, daß die Aufmerkſamkeit das Grundphänomen iſt, woraus die Anſchauung als That des Geiſtes erſt hervorgehet und wodurch ſie bedingt wird, daß die Aufmerkſamkeit dem Anſchauen erſt den ſittlichen Lebensſaft verleihet und damit die rechte Lebenskraft. Die Aufmerkſamkeit iſt Sammlung des inneren Menſchen, der in der Selbſtbeherrſchung ſich übende Wille, welcher allem andern

Reiz widerſteht, um ſich ganz in das Eine zu verſenken, welches Noth thut. Zur Aufmerkſamkeit bilden heißt den Tumult der ſinnlichen Triebe und Leidenſchaften des Menſchen zum Schweigen bringen, das Gemüth fein ſtille machen und bereit zur liebevollen Hingabe an den Gegenſtand. Eine ſolche Hingabe ſetzt vor Allem die Ueberwindung des ſelbſtiſchen Willens voraus, ſie nimmt dieſen in Zucht, damit er an dem Gegenſtändlichen einen Halt gewinne. Die Fähigkeit, mitten im Spiel abzubrechen und einem Vortrage, einem Gebot des Erziehers aufmerkſam zu folgen — ſetzt ſchon mannigfache Uebung voraus. Ferner muß der willkürlichen Aufmerkſamkeit bereits die unwillkürliche vorangegangen ſein zu jener Zeit, wo der Säugling ſtill und heiter in's Leben blickend und vor allem aufregenden Lärm und leidenſchaftlicher Erregung bewahrt ſich des Lebens freuete, mit dem Auge das Licht und die Farbe, mit dem Ohre den Klang fixirte. Je mehr das Thier im Menſchen zum Schweigen gebracht wird, deſto reiner und keuſcher erfaßt er auch die Außenwelt, — je größer die ſittliche Harmonie in der Lebensſphäre des Kin-

des iſt, deſto größer iſt die Luſt zum Aufmerken. Die Kleinkinderſchulen werden vorzugsweiſe Bildungsſtätten für die Aufmerkſamkeit, indem ſie das Kind den ſtörenden unſittlichen Verhältniſſen des häuslichen Lebens entziehen, und gerade hier könnte man beobachten, welchen Vorſprung ein zur Aufmerkſamkeit gebildetes Kind vor andern ſeines Gleichen hat, welche in dieſem Stück vernachläſſigt waren.

Das rechte Kind, d. h. das von falſcher Erziehung nicht verbildete, von mangelhafter Erziehung nicht verwilderte Kind faßt die objektive Welt viel reiner, treuer, natürlicher auf, als wie Erwachſene, bei denen das Gleichgewicht zwiſchen Kultur und Natur ſo vielfach geſtört iſt. Wenn wir ein Menſchengeſicht, ein Gemälde, eine Pflanze zum erſten Mal anſchauen, ſo miſchen ſich gleich allerlei Vorurtheile und Beziehungen in unſer Urtheil, der Blick haftet je nach der Bildungsſtufe und dem Gemüthszuſtande an dieſem und jenem Einzelnen und die voreilige Phantaſie trägt ihn von der Außenwelt baldmöglichſt in die Innenwelt, ſo daß wir Reflexionsmenſchen geſtehen müſſen, es ſei au-

ßerordentlich ſchwer, die Dinge objektiv zu betrachten. Das macht, wir haben nicht gelernt unſer Denken und Fühlen, unſere Anſchauung, und Phantaſie in Zucht zu nehmen, unſer Subjekt dem Objekt unterzuordnen, — wir wollen im Gegenſtande nur uns ſelber ſehen.

Aufmerkſamkeit iſt Gehorſam und Verehrung, Unaufmerkſamkeit Widerſetzlichkeit und Frivolität, eine Zerfahrenheit des Charakters, die vom intellektuellen Gebiet ſchnell genug auf das moraliſche übergeht. Zu dieſer Frivolität leiten wir aber die Kinder ganz ſyſtematiſch an dadurch, daß wir ſie nöthigen, ſobald als möglich über die Dinge Betrachtungen anzuſtellen, zu raiſonniren, wo ihre Anſchauung noch nicht fertig iſt, mit unſeren Augen zu ſehen, wo die ihrigen ſich noch nicht verſucht haben. Kaum hat das Kind zu ſprechen begonnen, ſo ſtürmen wir mit allerlei Reizmitteln ein, nicht der Anſchauung zu lieb, ſondern um ſo viel als möglich „Begriffe" beizubringen; ſtatt der Beobachtung lehren wir aber die Reflexion, ſtatt der Sprache das Sprechen. Anſtatt das Plappern und Vielſprechen zu hemmen, freuet man ſich des früh

erweckten Geiſtes; anſtatt den Anſchauungskreis zu umgrenzen, das Material zu ordnen, erweitert und vermehrt man daſſelbe ohne Maaß, überſchüttet das Kind mit Bildern und Spielſachen, regt es auf durch ſchroffen Wechſel und pikante Genüſſe und vertreibt es ſo aus dem Himmel der kindlichen Ruhe, der Heiterkeit des kindlichen Sinnens.

Allerdings ſollen die Kinder ausſprechen lernen, was ſie geſchaut haben; man leite ſie ſorgfältig zu einer klaren, reinen, fließenden Sprache, dann leitet man ſie auch zur klaren, ſcharfen, aufmerkſamen Anſchauung. Wenn ſie in Haſt und Verworrenheit, in unklarem Durcheinander Dir erzählen wollen, was ſie erlebt haben: ſo laß es Dir zweimal und dreimal wiederholen, leite durch einige eingeſtreute Fragen die kleinen Erzähler auf das hin, was ſie eigentlich ſagen wollen, und laß nicht nach, bis der rechte Ausdruck gefunden iſt. Haben ſie etwas ſchlecht geſehen oder etwas Wichtiges gar nicht bemerkt, ſo ſchicke ſie fort, um noch einmal ſich das Ding „anzuſchauen," und dann abermals Bericht zu erſtatten. In der Sprache erſcheint die Krankheit der Unaufmerkſamkeit, aber

wir beſitzen in ihr auch das Korrektiv, dem Uebel Einhalt zu thun. Dieſe Gewöhnung an eine reine und nette Sprache, wie ſie aus der Bildung zur Aufmerkſamkeit hervorgeht, hat zugleich einen viel größeren moraliſchen Einfluß, als Viele glauben, indem mit der Treue und Achtſamkeit für die objektive Welt eine Achtſamkeit auf die ſubjektive Perſönlichkeit entſteht, mit der Uebung im Wahr- und Rechtſehen auch eine Uebung im Wahr- und Rechtſprechen — eine Luſt an der Wahrheit entſteht, die nichts Unklares und Unreines auch in moraliſcher Hinſicht duldet. Unſere Kinder würden weniger lügneriſch und mehr wahrheitsliebend ſein, wenn nicht ſo oft ihre Phantaſie mit der Anſchauung durchginge, und wenn die Kraft der Aufmerkſamkeit bei Zeiten die rechte Stärkung erfahren hätte. Wer eines guten Elementarunterrichts theilhaftig geworden iſt, der hat nicht bloß einen intellektuellen, ſondern auch einen moraliſchen Vorſprung vor dem, welcher dieſer Wohlthat verluſtig gegangen iſt. Unter einem guten Elementarunterricht verſtehe ich aber nicht einen ſolchen, der den Schüler mit Anſchauungen überſchüttet, um ein möglichſt großes

Wissensmaterial aufzuhäufen, sondern denjenigen, der die Anschauung in Zucht nimmt, um den Willen zu kräftigen, der die Wahrheit suchen lehrt frei von jedem niederen sinnlichen Interesse, der im jungen Menschen die Kraft ausbildet, mit selbstsuchtloser Hingabe in das Wesen des Gegenstandes einzudringen. Diese sittliche Kraft des Lernens ist mehr werth, als aller Prunk mit frühreifer Gelehrsamkeit.

Je mehr eine bis in's Kleinste entwickelte Elementar-Methodik das Lernen erleichtert und mit Hülfe der Anschauung das Erfassen von Begriffen ermöglicht, desto mehr müssen wir auch auf unserer Hut sein, daß die Anschauung nicht zu früh in den Begriff übergeleitet werde, sondern im Gemüth Wurzel fasse. Solches geschieht aber nur dadurch, daß der Lernende Gelegenheit erhält, mit seinem Gegenstande vertraut zu werden, mit ihm sich einzuleben, von ihm sich durchdringen zu lassen. Dann kommt die Aufmerksamkeit von selbst, und es bedarf nicht besonderer Reizmittel, um das Lehrobjekt den Kindern „interessant" zu machen.

IV.

Ein Menſch, der in einem Dinge ſich Fertigkeiten erworben hat, der hat auch ein **lebendiges Intereſſe** für das Ding gewonnen. — Die Haſt, mit welcher wir unterrichten, iſt auch daran Schuld, daß wir vor lauter Kenntniſſen es zu keiner genügenden Fertigkeit bringen. Der Junge treibt Geometrie in der Schule, kann aber zu Haus dem Vater nicht den Flächeninhalt eines Gartens oder Zimmers berechnen; er hat „in der Schule" zeichnen gelernt, kann aber „zu Haus" vom einfachſten Möbel keinen Aufriß machen. Es genügt nicht, daß im phyſikaliſchen Unterricht dem Schüler die Experimente vom Lehrer vorgemacht werden; jener muß ſelber experimentiren lernen und ſo lange er das nicht kann, hat er auch das Naturgeſetz noch nicht recht beobachtet, gleichwie ich die Form eines Dinges erſt dann recht gefaßt habe, wenn ich ſie zeichnen kann. In der Geographie und Naturkunde, ja ſelbſt in der Geſchichte wird noch viel zu wenig gezeichnet und auf klare Anſchauung gedrungen. So geben z. B. die Völkerſtröme in der Ge-

ſtalt von Flüſſen, die ineinander münden oder parallel laufen, ein viel anſchaulicheres Bild als ſynchronoſtiſche Tabellen, und der Schüler freuet ſich, wenn ſeine Hand thätig eingreifen und dem Gedächtniß zu Hülfe kommen kann.

Nicht bloß der Kunſt, ſondern auch der Wiſſenſchaft ſollte das Handwerk vorangehen, denn dieſes gibt erſt die rechte Anſchauung an die Hand. Man ſollte den Schülern ſo viel Zeit laſſen, daß ſie ihre Lineale und Winkelhaken, ihren phyſikaliſchen Apparat und ihre Spielzeuge ſich ſelber anfertigten. Hat ja ſchon das kleine Mädchen die größte Freude an ihrer Puppe, wenn es ihre Kleider ſelber angefertigt hat. Ich erinnere mich noch aus meiner Schulzeit, als im Cäſar das Kapitel vom Rheinübergang geleſen wurde, daß ein kunſtfertiger Mitſchüler genau nach den Angaben des klaſſiſchen Feldherrn eine hölzerne Brücke im Modell konſtruirt hatte und zur feſtgeſetzten Stunde mitbrachte. Der hatte ſich noch beſſer präparirt, als wir Andern durch Zumpt und Kärcher, und das 17. Kapitel zum intereſſanteſten des ganzen IV. Buches gemacht. Welche ſolide Baſis wäre nicht bloß für

den Künſtler, ſondern auch für den Gelehrten und Staatsmann gewonnen, wenn er in der Jugend ein beſtimmtes Handwerk gelernt hätte! Die Kinder haben weit mehr Freude am Thun und Selbermachen, als am abſtrakten Denken, aber unſere Pädagogik hat es ganz darauf angelegt, ihnen die Gelehrſamkeit ſchmackhaft, die Thätigkeit aber gleichgültig, ja widerwärtig zu machen, ſo daß ſchon Peſtalozzi ſchmerzlich ausrief: „Das ſchrecklichſte Geſchenk, das vielleicht ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte, ſind Kenntniſſe ohne Fertigkeiten.“

Glücklicherweiſe fangen wir auch in dieſer Beziehung an, uns zu beſinnen und umzukehren. Ein guter Anfang, mit dem Anſchauen und Denken das Thun und Ausüben zu verbinden, iſt in den „Kindergärten“ gemacht, wo Spiel und Lernen mit dem Leben des Kindes ſich fröhlich durchdringen. Die „Jugendbildungs-Werkſtätten“ führen dann die zweckmäßig begonnene Bildung zweckmäßig weiter. Fehlte es auch nicht an Uebertreibung [1]), ſo

[1]) Das Verkehrte wäre (und an ſolchen verkehrten Vorſchlägen iſt auch kein Mangel) das Lernen (Anſchauen und

iſt doch ein guter Fingerzeig gegeben, den die häusliche Erziehung beachten muß, wie denn die „Krippen" und „Bewahranſtalten," die „Kindergärten" und „Jugendbildungswerkſtätten" ihre wohlthätige Wirkung nicht bloß auf die armen Kinder erſtrecken, ſondern auch den Wohlhabenden auf das hinweiſen, woran es in der häuslichen Erziehung bisher gefehlt hat und noch fehlt.

Der Adel, namentlich auf dem Lande [1]), hätte hier ein bedeutſames Mittel, in der Pflege und Beförderung der Volksbildung ſeinen adeligen Beruf zu bewähren, wenn er zunächſt für die eigene Familie eine Bildungswerkſtätte, geleitet von einem gewandten Techniker, eröffnete, und in gewiſſen feſtgeſetzten Stunden auch einzelne Abtheilungen der Volksſchule daran Theil nehmen ließe. Solche Wohlthätigkeitsſpenden würden ſich noch beſſer verzinſen als eine Armen-

Denken) geradezu in Handarbeit, die Schule in eine Induſtrieanſtalt zu verwandeln.

[1]) Ueber die im vorigen Jahr auf Schloß Nemiſchl in Böhmen errichtete Bildungsanſtalt vergl. Dr. Georgens in den **Illuſtr. Monatheften** (1854, XI. und XII).

ſteuer in Geld, und eine ſolche Schule des anſchauenden Denkens würde zugleich dem Elementarunterricht eine treffliche Grundlage geben und ein Präſervativ gegen die Uebertreibungen des abſtrakten Denkens.

Wollen und Thun.

„Ich wollte heute spazieren gehen, aber es kam Besuch, und so unterblieb's"; „ich wollte Dir das Buch mitbringen, aber ich hab's vergessen": — da befinden wir uns auf einem Gebiete, wo das Wollen und das Thun auseinanderfällt, je nachdem der Zufall waltet. Gewisse Reize, die stärker sind, als die vorangegangenen, eine neue Gedankenreihe, welchen die Seele erfaßt ꝛc. geben dem Willen eine ganz andere Richtung und modifiziren das Thun. Wir befinden uns da auf dem Gebiete der Willkür, wo der Wille zu „küren," d. i. zu wählen hat, und wo es oft ganz gleichgültig ist, ob das Gewollte zur That wird. Insofern nicht wir selbst es sind, sondern äußere Veranlassungen, die unsern Willen wie unser Thun bestimmen und beides auseinander-

fallen laſſen, theilen wir gewiſſermaßen dieſen Standpunkt der Willkür mit den Thieren.

Es iſt da der Wille noch nicht zu ſeinem Recht gekommen und er kann in dieſer Sphäre noch nicht ſein wahres Weſen offenbaren; dieſes Weſen, was den Willen des Menſchen erſt zu einem menſchlichen Willen macht, iſt Freiheit, d. h. Befreitſein von allen äußeren beſtimmenden Einflüſſen, und Einheit des Wollens und Thuns. In der Sphäre der **ſittlichen Freiheit** haben wir nicht bloß den Willen, ſondern auch die That des Gewollten abſolut in unſerer Gewalt; keine Macht kann uns da zwingen, Böſes zu wollen oder das Gute nicht zu thun. Das Gebiet der Willkür iſt herübergenommen, nicht weggeworfen, ſondern erhalten: wir können immer noch wählen zwiſchen Gut und Böſe; aber dieſe Willkür iſt zugleich aufgelöſt zu einem höheren Standpunkte der Nothwendigkeit, wo das Wählen und Schwanken aufhört, wo wir ſo und nicht anders handeln müſſen, weil wir ſo und nicht anders wollen, wo wir dem eigenſten innerſten Lebenstriebe folgen, wenn wir das Gute wählen, und wo das Wollen des Guten gar nicht ſein kann ohne das

Ueben des Guten, ohne **die That**, da dieſe nichts anderes iſt, als die Offenbarung des Lebens, der Leib der Seele, alſo untrennbare Einheit.

Der Menſch, welcher ſein ſittliches Leben zur Feſtigkeit des Charakters gebracht hat, kann nicht mehr anders handeln, als er handelt, weil er durch Sich ſelber gezwungen wird, weil er ſich ſelber in ſeinen Grundſätzen eine Schranke gezogen hat, der er ſich freiwillig unterwirft, weil die „Grundſätze" nur darum eine Nöthigung für ihn ſind, weil ſie der Inbegriff Deſſen ſind, was er zu thun gewohnt war, noch ehe er die Regeln für ſein Handeln abſtrahirte. Eben darum iſt der Wille die That, da die Vorſtellung des Gewollten nicht aus dem abſtrakten Denken, ſondern aus dem Handeln ſelber entſpringt.

Erſt auf dem Gebiete der ſittlichen Freiheit erſcheint der Wille als die Grundkraft der menſchlichen Seele, welche den Menſchen adelt, welche alle übrigen „Kräfte und Vermögen" des Geiſtes und Leibes in ihren Dienſt nimmt, ſie alle vereinend zum gemeinſamen Dienſt des Lebens und Handelns, zur Darſtellung einer ſelbſtbewußten Perſön-

lichkeit. Es ist der Wille, welcher der Phantasie ihren Schwung verleiht und wiederum sie zügelt, welcher dem Denken seine Bedeutung gibt, seine Nachhaltigkeit, Konsequenz, Energie bedingt, welcher das wechselnde Spiel der Empfindungen beherrscht, den drohenden Tumult der Affekte und Leidenschaften regiert, welcher im Worte sich ausspricht und im Gemüthe sich fühlt und anschauet. Der Wille ist da nicht mehr ein einzelnes Vermögen neben andern Vermögen, nicht mehr bloß die „Begehrungskraft," sondern die Lebenskraft schlechthin, die Lebensenergie und Lebensspannung, von deren Entwickelung und Ausbildung es abhängt, inwieweit der Mensch zum Menschen sich bildet.

Wo der Wille frei geworden ist, da schwindet der Unterschied zwischen Wollen und Thun, zwischen theoretischer und praktischer Vernunft, zwischen Aktivität und Passivität; das Vernünftige wird gedacht, weil es gewollt, und gewollt, weil es gedacht wird, das Wissen wird zur Weisheit, das Können zur Kunst; es ist der Zustand der Einheit und Ganzheit des Menschen, wo er Eins ist mit sich und das geworden ist, was er seinem Wesen nach

ſein ſoll: es iſt der Zuſtand vollſter Geſundheit des Geiſtes, wo die Funktionen deſſelben nicht mehr durch ſinnliche Lüſte und Begierden, durch Affekte und Leidenſchaften gehemmt ſind. Ohne dieſe Freiheit des Willens würde der Menſch widerſtandslos dem Angriff der Außenwelt Preis gegeben, er würde zerfließen in eine Mannigfaltigkeit von Gefühlen, Gedanken und Strebungen, die in ihm aufſteigen, nicht wie Er will, ſondern wie Andere wollen — ohne dieſe Willensſtärke iſt der Menſch ein paſſives Weſen, leidend und krank, denn ſein Lebensprinzip iſt unterdrückt, ſein Wachsthum gehemmt, ſein harmoniſches Lebensſpiel zerriſſen. Der Wille iſt der fröhliche Pulsſchlag des Lebens; ſobald dieſer Puls aufhören würde zu ſchlagen, wäre auch das Leben ſelber vernichtet, der Menſch nur noch eine Pflanze, ein vegetirendes Weſen.

Allerdings ſchlägt dieſer Lebenspuls verſchieden in den verſchiedenen Individualitäten der Menſchen; bei dem einen ſchwächer, bei dem andern ſtärker, bei dem einen langſamer, bei dem andern ſchneller, und ſelbſt in willenskräftigen Naturen kommen Momente, wo die Paſſivität überwiegt, wo die Ma-

terie den Sieg gewinnt über den Geiſt — wo der Puls intermittirt. Aber es ſind das nur Momente, und wehe Dem, bei welchem ſie Regel würden!

Wie auf phyſiſchem Gebiete das Wohlſein von der Geſundheit des Leibes abhängt, ſo hängt auch auf geiſtig-ſittlichem Gebiete alle Freude und Wonne von der normalen Stimmung des Willens ab; Kraftübung und Kraftgefühl allein iſt Freude, das Wonnegefühl des Lebens, und das Sprüchwort „des Menſchen Wille iſt ſein Himmelreich" iſt wahr im eminenteſten Sinne; denn des Menſchen Wille iſt des Menſchen Gott. Der Menſch iſt ja nur dann eins mit ſich, wenn er eins iſt mit Gott; ohne dieſe Einheit iſt keine Freiheit, und um zu dieſer Freiheit zu gelangen, muß der Menſch ſich frei machen von den Feſſeln ſeines ſelbſtiſchen Ich. In dem Maße, als dieß geſchieht, erkennt und fühlt der Menſch, daß ſein wahres Ich das göttliche, ſeine Perſon die göttliche Perſon, ſeine Menſchheit der Gottmenſch iſt, wie er in Jeſu Chriſto Fleiſch und Blut geworden und geoffenbaret iſt. Wie dem Gefangenen, der zum erſten Mal aus dem finſtern Kerker heraustritt, und friſche Luft und das bele-

bende Licht in allen ſeinen Nerven ſpürt, zu Muthe iſt: ſo iſt auch die Seligkeit des Freigewordenen, der die Feſſeln ſeiner Sinnlichkeit mit der Stärke ſeines Willens gebrochen hat. Aus einem Sklaven iſt er ein Herr geworden, aus einem Fremdling ein Sohn und Erbe. Wäre dieſer Zuſtand ein permanenter, durch keine Sünde getrübter, allen Verſuchungen zur Unfreiheit widerſtehender: ſo könnte ein ſolcher freier Menſch ſprechen wie Chriſtus „Ich und der Vater ſind Eins.“ Und wie kein Unterſchied mehr wäre zwiſchen dem göttlichen und menſchlichen Willen, ſo würde auch der Gegenſatz zwiſchen der Gottes- und Erdennatur aufgehoben, die Natur offenbarte ſich als das reine heilige Organ des heiligen Geiſtes, und nun erſt würde ſie vollkommen als Gottes Schöpfung erkannt, und das Menſchen „Ich“ würde als gottmenſchliche Perſönlichkeit ſich in ſeiner ſchöpferiſchen Macht und Kraft fühlen, würde ſeine Ewigkeit erkennen und mit Jeſu Chriſto ſprechen: „Alles, was mein iſt, das iſt dein, und was dein iſt, das iſt mein“ — und „ehe Abraham war, war Ich,“ und er würde mit Chriſto

Digitized by Google

beten: „Verkläre mich, Vater, zu der Herrlichkeit, die ich bei dir hatte, ehe die Welt war.“

Dieser Zustand sittlicher Freiheit ist ein Zustand unendlicher Produktivität und schöpferischer Thätigkeit; ein Mensch Gottes ist vollkommen, zu allem guten Werk geschickt; er kann Alles, was er will, weil er nur das will, was er soll, weil er seine Kraft in Gottes Kraft verwandelt. Wir sehen diese schöpferische Originalität und produktive Kraft schon bei jenen ganz einfachen Menschen, die ohne intellektuelle Größe und sogenannte Genialität, ohne besondere Gelehrsamkeit und glänzenden Geist doch Allem was sie sprechen und thun oder uns schriftlich hinterlassen das Gepräge einer ursprünglichen Frische und eindringenden Macht, einer imponirenden Wahrheit und Eigenthümlichkeit aufdrücken, von Menschen, die viel nachhaltiger und intensiver in's Menschenleben wirken, als andere durch äußeres Ansehen oder durch Geist und Talent hochgestellte Persönlichkeiten, die nur für den Augenblick glänzen.

Der Weg zu dieser sittlichen Macht und Hoheit ist jedem Menschen geöffnet, der seiner Sinne mäch-

tig ist, die Stärke des Willens ist unabhängig von den Gaben des Glücks und Talents, von den Anlagen zur Kunst und Wissenschaft. Ein armer Handwerker, der in Noth und Kümmerniß sein täglich Brod erwirbt und oft nicht weiß, wie er seine Kinder vor dem Hunger schützen, wie er die Last des Lebens noch länger tragen soll, der aber dennoch sein Vertrauen auf den Helfer in aller Noth treu bewahrt und seine Familie mit Ehren durchbringt: er hat mehr gethan, als ein glücklicher Eroberer, der von den Umständen wie von seinem Talent gleich sehr unterstützt den Ruhm seiner Thaten über den Erdkreis verbreitet. Ein Mensch, der von Ehr- und Genußsucht gepeinigt, plötzlich die Pforten des Glückes vor sich geöffnet sieht mit dem „breiten Weg" auf lachenden Auen, aber dennoch diesen Weg nicht betritt, um nicht Schaden zu nehmen an seiner Seele, und der mit Mose lieber arm bleiben will als ein Sohn der Tochter Pharao heißen; ein Mensch, der mit üblen Dispositionen seines Naturells, mit Schoßsünden und Lieblingsneigungen, die in's Herz gewachsen sind, in unaufhörlichem Kampfe liegt, und so vielmal er auch in

dieſem Kampfe unterlegen iſt, ihn dennoch unverdroſſen immer wieder erneuert, gleich der Ameiſe, die von der ſteilen Höhe ihres kleinen Berges wegen der allzuſchweren Laſt, die ſie trägt, immer wieder herabgleitet und doch ſtets von Neuem die Arbeit beginnt, bis ſie endlich gelingt: — ein ſolcher Kämpfer hat mehr geleiſtet als die großen Cäſare und Napoleone, welche die Welt eroberten und doch ſich ſelber nicht bezwingen konnten. Wir wollen das Große in jenen willenskräftigen Naturen, in jenen vorzugsweiſe ſo genannten „Thatenmenſchen“ nicht verkennen, aber es iſt doch nur eine ſehr relative und einſeitige Größe dieſe weltliche Macht und Thatkraft, und nur des Chriſten Thatkraft, welche das eigene Selbſt beſiegt, iſt die abſolute Größe, weil ſie die vollendet ſittliche iſt.

Wie ſchon darauf hingedeutet iſt, hat auch hier jeder Menſch vom Schöpfer ein gewiſſes Maß empfangen, eine beſtimmte Anzahl von Pfunden, mit denen er wuchern ſoll; da aber auf ſittlichem Gebiete nicht das Extenſive der Wirkung, ſondern das Intenſive der Treue das Entſcheidende iſt, ſo ſteht derjenige ebenſo gerecht vor Gott da, der mit ſei-

nem einen Talente zwei, wie der, welcher mit fünfzig Talenten hundert erworben hat. Der Lebenspuls schlägt, wie wir oben sagten, bei dem einen schneller und stärker, bei dem andern langsamer und schwächer, und doch kann bei beiden Individuen die beste Gesundheit vorhanden sein, ja es würde ein Zeichen von Krankheit sein, wenn bei der Konstitution des A dessen eigenthümlicher Puls plötzlich in das des B sich verwandelte. Es kann eben Jeder nur mit dem Pfunde wuchern, das Er erhalten hat; Niemand soll sein Naturell von sich werfen, Niemand kann sich seines Temperamentes entledigen, aber er soll was natürlich ist in ihm und an ihm durch den Geist bändigen und zum Stoff, woran die sittliche Kraft wächst und sich bildet, benutzen.

Es soll der Mensch den Willen, der vom Fleisch gefangen gehalten und beherrscht, dem Geiste widerstrebet, brechen, er soll einen Zustand der Passivität verlassen, wo es heißt: Nicht was ich will, thue ich, sondern was ich nicht will — Wollen habe ich wohl, aber das Vollbringen des Guten finde ich nicht! Das ist der alte Adam, der fleisch-

lich geſinnte Menſch, der ertödtet werden ſoll, damit der neue geiſtlich geſinnte Menſch, die göttliche Perſönlichkeit hervorwachſe. Nicht die Natur, ſondern die in den Feſſeln der Natur liegende Selbſtſucht, den unfreien **Menſchenwillen** ſollen wir ertödten; die Natur iſt weder gut noch böſe, ſondern überall nur das, was der Geiſt aus ihr macht, und ſie wird ein Organ und heiliges Gefäß des Geiſtes, wofern dieſer ſelbſt zur Freiheit ſich erhebt und ein heiliges Leben gewinnt. Der Menſch iſt als Menſch ein ſinnlich vernünftiges Weſen; er ſoll die Sinnlichkeit bekämpfen, wo ſie und inſofern ſie ihn unfrei machen will, aber er kann ſich ihrer nicht entledigen und nur im Kampfe gewinnt er ſeine Freiheit, nur in und mit dem individuellen Erdenmenſchen wird der allgemeine Menſch, der vom Himmel iſt und ewig, auferbauet und zur Offenbarung gebracht. Denn das Allgemeine iſt nur in dem Beſondern wirkſam und wirklich, das Individuelle iſt überall der Träger des Generellen; und damit die reine Menſchheit, d. h. das Göttliche im Menſchen, die freie Perſönlichkeit entwickelt werde, muß das Selbſt, die individuelle Natur des Men-

ſchen zum Mittel dienen. Wo aber dieſes partikuläre Ich dem allgemeinen Ich nicht dienen will und ſelber herrſcht, da wird an die Stelle der Perſönlichkeit die Selbſtheit geſetzt; der Wille des Menſchen erniedrigt ſich zum Sklaven; nicht weil er muß, ſondern weil er ſelber ſich in den Dienſt des Fleiſches, der ſinnlichen Natur begibt, weil er ſich ſelber zur bloß individuellen Exiſtenz herabdrückt, und ſeine Freiheit mit der Willkür verwechſelt.

Weil der Menſch ein ſinnlich-vernünftiges, ein leiblich-geiſtiges, ein individuelles Geſchöpf iſt, weil ſeine geiſtige Natur einer leiblichen als eines Trägers und Organes bedarf: ſo entwickelt ſich dieſer Träger viel früher zu individueller Selbſtändigkeit und Kraft, als der Geiſt ſeine Freiheit gewinnt, ſeine Perſönlichkeit hervorarbeitet. Der Wille des Menſchen iſt anfangs, wie beim Thier, faſt nur auf die Selbſterhaltung, auf Befriedigung der phyſiſchen Bedürfniſſe, auf das eigene phyſiſche Wohlſein gerichtet. Ehe der Menſch die Vernunftgeſetze, nach denen er handeln ſoll, zum Bewußtſein bringen kann, handelt er ſchon, den unbewußten Trieben ſeiner Sinnlichkeit folgend. Das Un-

bewußte im Menſchen iſt das Frühere und darum das Mächtigere; das egoiſtiſche Selbſt iſt da, ohne daß wir es erſt zu bilden oder hervorzurufen brauchten.

Aber es zeigt ſich auch von vornherein im Leben des Kindes, daß in der ſinnlichen Menſchennatur die göttliche umhüllt liegt. Das Kind hat nicht wie das junge Thier den ſicheren Inſtinkt, es iſt ſchwach und hülflos und von Anbeginn auf die Liebe der Erwachſenen verwieſen. Trotz ſeiner Unbeholfenheit und Schwäche reagirt es doch von Anbeginn viel kräftiger gegen die Einflüſſe der Außenwelt, und ſelbſt in dem gebieteriſchen egoiſtiſchen Schreiweinen macht ſich ſchon der künftige Freiherr kund. Das Lächeln auf dem Antlitz des Kindes iſt ein Strahl des himmliſchen Lichts neuer Liebe und Wonne, welche das Thier nicht kennt. Das Kind ſpielt mit den Dingen und vertieft ſich in ihren Anblick ganz ſelbſtſuchtlos; ſein Anſchauen iſt ein anderes als das thieriſche Sehen: Das ſind lauter Anzeichen einer aufkeimenden freien Perſönlichkeit, die von der Gewalt der Sinne losgeſprochen iſt.

Ohne die Erziehung würde aber der edle Keim

bald erſterben, und wo er zum Wachſen gelangte, würde das mit ihm und um ihn aufwachſende Unkraut der Selbſtſucht ihn bald erſticken. Das göttliche Lebensprinzip zu pflegen, im Kampf wider das egoiſtiſche Sinnenleben zu ſtärken und das Selbſt zum Organ des Ich zu machen, das iſt die Aufgabe der Erziehung. Nicht auf einzelne gute Handlungen, nicht auf gewiſſe Kenntniſſe und Fertigkeiten, wie ſie für einen gewiſſen Beruf nöthig ſind, ſondern auf die geſammte Willens- und Thatkraft des jungen Menſchen hat ſie ihr Augenmerk zu richten. Es iſt daher unrichtig, wenn Niemeyer (in ſeinen Grundſätzen der Erziehung und des Unterrichts I. S. 88) den Satz aufſtellt: „Es kann keine Erziehung eigentlich unternehmen wollen, dem Zöglinge einen ſittlichen Charakter zu geben, oder ihn etwa ebenſo tugendhaft und fromm zu machen, wie der Unterricht ihn wirklich gelehrt machen kann.“ Allerdings kann und ſoll die Erziehung es unternehmen, den Zögling charakterfeſt und fromm zu machen, ja ſie ſoll gerade darin ihr Hauptziel ſetzen. Nur durch Erziehung, durch den Verkehr mit Menſchen, durch den Kontakt des ungebildeten Willens

mit dem freien gebildeten Willen gelangt der Menſch zur Thatkraft, zum Handeln, zur Einheit des Charakters. Die Willenskraft liegt natürlich wie die Denkkraft im Menſchen ſelber, aber ſie würde ohne die Erziehung nicht wirkſam, nicht wachſen und Frucht bringen.

Aus dem Geſagten als den Prämiſſen möchten wir nun folgende praktiſche Bemerkungen als Folgerungen ableiten:

I.

Nicht auf „Tugenden" hat es die Erziehung zur Thatkraft abzuſehen, ſondern auf die Tugend, d. h. auf Stärke und Fülle der ſittlichen Lebenskraft innerhalb der ſinnlichen Schranken der Individualität. Es kann Jemand glänzend tugendhafte Handlungen verrichten, ohne tugendhaft zu ſein, und der tugendhafte Menſch, der Willenskräftige und Charaktervolle kann in einzelnen Leiſtungen des Thuns einem Andern nachſtehen, aber er ſteht dennoch hoch erhaben da in der Einheit und Harmonie ſeines Willens, der trotz mancher Fehltritte

und Rückschritte im Einzelnen doch nie das sittliche Lebensziel aus dem Auge verliert, und nach jeder Niederlage um so kräftiger sich wieder ermannt. Auf Grundlage dieser Tugend, dieser Gotteskraft des Menschen, erhebt sich dann um so wirksamer die einzelne Berufsthätigkeit; auf solchem Grunde steht fest und sicher der Künstler und Gelehrte, der Virtuos und Held; er ist dann nicht mehr bloß Held und Virtuos, ein Thatenmensch in dieser oder jener Richtung, sondern ein Thatenmensch vor Gott, eine sittlich freie Persönlichkeit.

Alles, was die Harmonie unseres Wesens stört, schwächt jene Tugend. Wozu der Mensch nicht „taugt," darin kann er auch nicht „tugendhaft" sein. Wollte man einen Knaben, der entschiedenen Beruf zum Gelehrten hat, zum Kriegsmann bestimmen, so würde man seiner Tugend einen tödtlichen Streich versetzen. Zwingt man den zwölfjährigen Knaben zum Leben eines Stubengelehrten, das Mädchen zur Gelehrsamkeit des Mannes, so lähmt man die Thatkraft, weil man sie in unnatürliche Bahnen lenkt. Alles Wissen, das der junge Mensch nicht anschaulich verarbeiten kann, alle Religions-

lehre, die er in ſeinem Lebenskreiſe nicht zur Anwendung bringen noch zur Anwendung gebracht ſehen kann, alle Erregung der Phantaſie, welche das Subjekt von der Außenwelt iſolirt und mit dem Geſammtleben in keinem Zuſammenhange ſteht, macht einen tiefen Riß und Zwieſpalt zwiſchen der theoretiſchen und praktiſchen Vernunft, lehrt den Zögling mit Wahrheiten ſpielen zum bloßen Amuſement, ohne Verbindlichkeit, der Wahrheit im Leben zu huldigen. Jener falſche Standpunkt, der es auf „Tugenden" abſieht, macht die Gelehrſamkeit zu einer Tugend, die zu achten ſei ganz unabhängig vom ſittlichen Charakter — eine bedeutende Schattenſeite in der deutſchen Schulbildung. Wir hegen in unſerer Erziehungsweiſe noch immer den Wahn, als ſei eine Befreiung des Geiſtes von der Unwiſſenheit eine Befreiung des Willens von der Schwäche. Wir vergeſſen das Wort Göthe's: „Alles, was unſern Geiſt befreiet, ohne uns die Herrſchaft über uns ſelbſt zu geben, iſt verderblich."

II.

Eine gleiche Störung der Harmonie der Kräfte und darum ein Zwieſpalt zwiſchen Wollen und Thun tritt ein, wenn die leibliche Kräftigung hinter der geiſtigen zurückbleibt, wenn Muskeln und Nerven ſchlaff werden bei geſpannteſtem Denken. Je ſchwächlicher der Leib, deſto mehr tritt er mit ſeinen Bedürfniſſen und Forderungen gebieteriſch auf, deſto ungeſchickter wird er zum Dienſt der Seele, deſto mehr ſchwächt er die Willenskraft. Nun hat zwar Jeder auch im Leiblichen ein gewiſſes Maaß von Kraft bekommen, und eine zarte Konſtitution wird aller Gymnaſtik zum Trotz nie einer von Haus aus kraftvollen es gleich thun, dennoch aber kann auch der ſchwache, ja der kränkliche Leib ſo geübt werden, daß er geſchickt und tapfer wird im Dienſt der Seele. Verſieht man's in der Jugend, ſo iſt da ſchwer, es im Alter nachzuholen. Vor allen Dingen müſſen die Gangliennerven des Unterleibs mit den Gehirnnerven in gutem Einvernehmen ſtehen, wenn der Wille nicht in verderbliches Schwanken und unheilvolle Schwäche

gerathen ſoll. Wer je unterleibskrank geweſen iſt, der weiß, daß es bei ſolchem Zuſtande Momente gibt, wo die Vernunft klar einſieht, was gethan werden ſoll, wo das Gewiſſen bittere Vorwürfe dem Willen macht über deſſen Unthätigkeit, und doch wird die Thatkraft wie von dämoniſchem Zauber umſtrickt und das Gemüth iſt in der ſchrecklichſten Lage des Zwieſpalts. Heinroth, der in dieſer Beziehung auch aus Erfahrung reden konnte, ſagt ſehr wahr: „Der Menſch kann nicht genug auf ein feſtes Nervenſyſtem halten. Selbſtſtändigkeit und Freiheit, Klarheit des Denkens und überhaupt richtiges Denken, und ſelbſt die reine Herzensliebe haben auf ihm ihre Baſis. Es iſt umſonſt, daß du dir bei einem ſchwachen oder abgeſchwächten Nervenſyſtem — wohin ich beſonders ſein Centrum, das Gehirn, und ſeine Peripherie, das Ganglienſyſtem, rechne — Vorſchriften zu einem feſten gehaltenen geiſtigen Leben gibſt. Ein überreiztes abgeſtumpftes Gehirn, ein alienirtes Ganglienſyſtem vernichten die beſten Vorſätze. Warum kann man manchen Tag gar nicht denken? warum iſt man ſo muthlos und verzagt, ſo unfähig, ſich bei Gei-

ſtesfreiheit zu erhalten, ſo hingezogen zur Paſſivität? — Weil das Saitenſpiel der Nerven verſtimmt iſt."

III.

Kräfte erwecken und ſtärken iſt gar nicht ſo ſchwierig in der Erziehung, als es anfangs ſcheint; manche von Natur träge phlegmatiſche Natur iſt durch wohlgetroffenen Wechſel der Reize, durch anregendes Beiſpiel und zweckmäßig gewählten Umgang mit lebhaften Naturen [1]) zur friſchen fröh-

[1]) „Du wirſt es wohl unterſcheiden, ob das Kind ſich in Allem gern unthätig verhält, z. B. ſich füttern, einſchläfern läßt, ohne ſich zu regen; — ein ſolches „frommes" Kind wird ſchwerlich ein ſonderlich frommer Menſch. Arbeitet es aber z. B. bei dem Eſſen mit Händen und Füßen, ohne doch heftig das Eſſen zu begehren, lallt es vergnügt mitunter, ſchreit es helle auf, iſt es bei dem Schweigen der Naturbedürfniſſe doch regſam, und bei ihrer Befriedigung doch ruhig, und etwa mit andern Dingen zugleich beſchäftigt, verliert es ſich nicht in einem Genuß, d. h. behält es noch Sinn für andre Dinge umher ꝛc.: dann kannſt du unter deiner Pflege einen herrlichen Geiſt in ihm aufblühen ſehen. Man will ſogar die Erfahrung haben, daß man an dem ſchnellen Loßreißen vom Schlafe und dem ſchnellen Springen aus dem Bett in dem Knaben den künftigen großen Mann erkenne"

lichen Thätigkeit gebracht worden; aber die Hauptarbeit und das schwierigste Geschäft des Erziehens bleibt den jugendlichen Kräften stets die **rechte Richtung** zu geben. Schon bei den noch ganz jungen Kindern in den Spielschulen und Bewahranstalten kann man es beobachten, wie die verschiedenen Individualitäten (um nicht zu sagen Charaktere) ganz freithätig an sehr verschiedenen Beschäftigungen sich erfreuen, wie Einige gern sich absondern und in aller Stille sich trefflich unterhalten. Es wäre verkehrt, den so zur stillen sinnigen Beschäftigung Geneigten zum lärmenden Spiel der Kameraden zwingen zu wollen; füllt nur der Gegenstand die Seele ganz und regt die Lebenskraft an, dann ist auch das Richtige getroffen. Man bringe nur den Menschen stets in's rechte Wasser, in sein Element, dann schwimmt er auch. So gewiß die Thatkraft ein Erbgut der gesammten Menschheit ist, so verschieden ist doch ihre Aeußerung in den verschiedenen Individualitäten; der Erzieher muß sich in die Eigenthümlichkeit der Kindesnatur,

(Schwarz, Erziehungslehre) — wenn nicht den großen, so doch den entschlossenen thatkräftigen Mann.

die er behandeln soll, versenken, und wie das leider so oft geschieht, nicht überall seine Individualität als Musterbild zum Maaßstab nehmen. Da gilt ganz besonders die Hippel'sche Definition von der Pädagogik: „Erziehen heißt aufwecken vom Schlaf, mit Schnee reiben, wo's erfroren ist, abkühlen, wo's brennt."

IV.

Es kann den sanguinischen Naturen nicht schaden, und ist für den phlegmatischen Charakter besonders ersprießlich, wenn zuweilen besondere Veranstaltungen getroffen werden, wo der Wille sich schnell zur That entschließen muß! Wie in einer Garnison zuweilen Apell geschlagen wird, um die Pünktlichkeit und Schlagfertigkeit der Soldaten zu prüfen, so sollte in ähnlicher Weise zuweilen in Schule und Haus Apell geschlagen werden. Der plötzliche Uebergang von einer Thätigkeit zu einer ganz entgegengesetzten, mitten in der besten Mahlzeit aufzuhören, zu einer bestimmten Stunde in der Nacht oder am Morgen zu erwachen, in einer halben Stunde ein

Geſchäft zu vollenden, wozu man ſonſt zwei Stunden brauchte: das geht Alles, wofern man nur will. Die Entſchloſſenheit bei drei Gelegenheiten geübt, kommt in hundert Fällen des Lebens zu Statten. Eltern und Lehrer ſollten die kleine Unbequemlichkeit nicht ſcheuen, die ſolche „Störungen" des alltäglichen Geſchäftsganges veranlaſſen; ſie legen da ein Kapital an, das reiche Zinſen bringt. Die Hauptſache bleibt freilich immer, daß die Erzieher mit friſcher Entſchloſſenheit und Thatkraft vorangehen; nichts wirkt ſo deprimirend, als die Unentſchloſſenheit und der Wankelmuth unſerer Umgebung.

V.

Vom erſten Verſuch an, wo es dem Kinde gelingt, auf eigenen Füßen zu ſtehen und einige Schritte vorwärts zu gehen, hat der Menſch fort und fort die größte Freude daran, ſelbſtſtändig Etwas vollbringen und leiſten zu können. Dieſe Freude am Thun iſt ſo rein und lauter bei den Kindern, ſo kräftig und friſch, daß wir in ihr das beſte unſchuldigſte Reizmittel haben, um die Kinder

zur ſittlichen Thatkraft zu leiten. Man ſchnüre darum ihren Thätigkeitstrieb nicht ein durch allerlei Vorſchriften und Maaßregeln, man gewähre ihnen das frohe beſeligende Gefühl der Freiheit auch da, wo man ſie unvermerkt beobachtet und beſtimmte Veranſtaltungen trifft, die auf ihr Thun und Laſſen Einfluß haben. Sie mögen ohne Rückhalt ſich äußern, wie's ihnen um's Herz iſt, ſie mögen auch auf eigenes Riſiko Manches unternehmen, ohne daß es geboten war, namentlich aber ohne Furcht der Strafe oder Hoffnung auf Belohnung das Ihre thun: dann entwickelt ſich die Freiheit des Wollens zur Selbſtſtändigkeit des Charakters, und du brauchſt nur den guten Trieb zu lenken und zu befruchten, ſo wird das Unkraut von ſelber zurückbleiben. Wofern du aber ängſtlich herzuſpringſt, wenn dein Zögling über einen Balken geht, ſo wird er das Gleichgewicht verlieren und trotz deinem Gängeln nicht vorwärts kommen, während er ohne deine Dazwiſchenkunft auch ohne Schwindel und Furcht hinübergegangen wäre. Dieſes fortwährende Gängeln bringt die Kinder um alle Freudigkeit, und Freudigkeit iſt die Seele des Handelns. Je mehr

man die Jugend zur Paſſivität verdammt, deſto mürriſcher iſt ſie; je mehr ſie zur Aktivität geleitet wird, deſto fröhlicher iſt ſie. Du kannſt das an dir ſelber beobachten; je trauriger du biſt, deſto ſchwächer biſt du, deſto kränker und paſſiver. Darum ſtellte Jean Paul mit gutem Takt als die erſte Forderung an einen Erzieher, daß er der luſtigſte Mann auf Gottes Erdboden ſei; es ſind überall die mürriſchen Pedanten, welche ihren Zöglingen die meiſten Zäune und Schranken ziehen und die Luſt der Freiheit verkümmern.

VI.

Wie man Niemand durch Drohungen oder Verſprechungen von der Unmäßigkeit zur Mäßigkeit leitet, überhaupt nicht durch Lehre und Vorſchriften die Mäßigkeit erzeugt, wohl aber dadurch, daß man den Menſchen längere Zeit an eine einfache Diät gewöhnt, daß man ſeinen Tiſch mäßig deckt, und in Folge längerer Uebung ihn nun zum Gefühl der Geſundheit und Naturgemäßheit, zum frohen Lebensgefühl ſeiner Selbſt bringt, ſo daß er dann inſtinktartig jede

Störung dieſer ſeiner Lebensharmonie flieht und abweiſt, weil er in ſeinem Gefühl den ſicheren Leitfaden beſitzt, wie weit er im Genuſſe gehen darf: ſo muß auch die Zucht des Hauſes in die Zucht des Unterrichts eingreifen, die lange Gewöhnung an das Rechtthun im Gemüthe ein Gefühl des Guten und Wahren auferbauen; die frohe Luſt der Lebensharmonie, die an die ſittliche That und beharrliche Tugend geknüpft iſt, muß den Vorſtellungen des Guten die Lebenswärme geben — dann erſt können wir mit Sicherheit darauf rechnen, daß der Zögling durch Vernunftgründe ſich beſtimmen und in Verſuchungen von den ſinnlichen Trieben ſich nicht beſiegen läßt. Die Vernunft muß ein Trieb der Seele, der Gedanke Gefühl, die Vorſtellung des Guten ein Akt des Gemüthes werden, dann erſt ſind „Begriffe" im Stande, den „Trieben" die Spitze zu bieten. Das Bewußte muß ſo angeeignet werden, daß es zum Unbewußten — latent — wird, dann erſt ſind wir von der Botmäßigkeit der unbewußten Natur in uns erlöſt. Das iſt pſychologiſch Daſſelbe, was als chriſtliche Forderung lautet: „Wer nicht lieb hat, der kennet

Gott nicht; denn Gott ist die Liebe. Daran ist erschienen die Liebe Gottes gegen uns, daß Gott seinen eingebornen Sohn gesandt hat in die Welt, daß wir durch ihn leben sollen." (1 Joh. 4, 9. 10.) Christum lieb haben heißt die Wahrheit wie sie persönlich unter uns erschienen ist, in ihrer lautersten reinsten Gestalt lieben, und wer in Christo lebt, der lebt in der Vernunft, und liebet Gott, den ewigen Urquell derselben. Diese Lebens- und Liebesgemeinschaft ist eine Gemüthsverfassung, in welcher wir die Wahrheit erkennen, weil sie uns frei gemacht hat, weil wir ihre Seligkeit erfahren haben.

„Ein Affekt kann durch nichts Anderes besiegt werden als durch einen stärkeren. Die stärkeren sind die thätigen, die sich auf den Geist des Menschen beziehen. Je mehr der Geist umfaßt, je mehr er alles Einzelne auf Eines zu beziehen fähig wird, desto lebhafter werden die Affekte, die ihm angehören. Nun aber kann es der menschliche Geist so weit bringen, daß sich ihm die Gestalten aller einzelnen Dinge auf die Gottheit beziehen, die höchste, die ihm erreichbar ist. Hieraus entquillt die Liebe

zu Gott, der reinſte, beſte, ſtärkſte aller Affekte. In ihr verſchwindet alles Andere; was ſie ergreift, wandelt thätig in klarem Lichte, und mit ihr iſt Alles ausgeſprochen, was ſich über die Beſiegung der Leidenſchaften ſagen läßt.“ [1])

Wo die Liebe im Gemüthe iſt, wird keine Laſt, kein Opfer zu ſchwer, da treibt ſie zur Pflicht, und es bleibt nicht beim bloßen Wollen. Darum lehre zuvor Chriſtum lieb haben, damit aus der Liebe die Erkenntniß hervorwachſe; zeige aber auch, daß jede Verfinſterung in uns, jede Lüge und Selbſtſucht eine Schmähung Jeſu Chriſti iſt, der durch bitteres Leiden das Ebenbild Gottes im Menſchen wiederhergeſtellt hat.

VII.

Der Prozeß, welcher die ganze Erziehung durchdringt und ihr Weſen iſt, nämlich aus dem ſelbſtiſchen Eigenwillen des Zöglings den ſelbſtſuchtloſen Willen einer freien Perſönlichkeit zu bilden, findet im Chriſtenglauben und Chriſtenleben ſeinen prägnanteſten Ausdruck in der Forderung der Wieder-

[1]) E. v. Feuchtersleben: Zur Diätetik der Seele.

geburt durch Reue und Buße als den Eingangspforten dazu. Reue und Buße ist zunächst eine negative Thätigkeit, worin das Subjekt an der eigenen Kraft verzagt, allen eigenen Willen in seiner Nichtigkeit und Sündhaftigkeit erkennt und die schmerzvolle Operation vornimmt, das Selbst zu opfern, damit Gottes Wille allein regiere, Gottes Persönlichkeit Alles in Allen sei. Dieser negative Prozeß schließt aber bereits die allerpositivste Seite des menschlichen Willens ein, nämlich die Schöpfung einer neuen Persönlichkeit durch den Glauben, d. h. durch das lebendige Ergreifen der Gnade Gottes, durch die Vermählung des menschlichen und göttlichen Ichs, welche alsbald beginnt, nachdem das Ich des Menschen sich gereinigt hat vom sündhaften Selbst. Und da zeigt sich denn alsbald die Einheit im Wesen des Glaubens und der sittlichen Freiheit, und wie auch vom Glauben dieselbe Definition gilt, die wir oben vom freien Willen gaben — es ist der Zustand der Integrität — integritatis vitae et scelere puritatis (der Ganzheit und Reinheit).

Nun ist es zwar ganz christlich und schriftge-

mäß, die negative Seite kräftig hervorzuheben, das egoistische Selbst des Menschen in seiner Gottverlassenheit, die so genannte „reine" Natur, d. h. die rohe der göttlichen Erziehung widerstrebende Natur in ihrer Unreinheit und Verkehrtheit zu zeigen; aber es wäre doch höchst einseitig und für die gesunde christliche Pädagogik eine Verirrung, wenn man nicht auch die positive Seite der Macht und Herrlichkeit des im sinnlichen Menschen-Ich verborgen keimenden übersinnlichen Gottes-Ichs hervorheben, wenn man nicht die göttliche Seite der Menschennatur betonen und an die unendliche Thatkraft des menschlichen Wollens appelliren wollte. Wäre die ganze menschliche Natur von Grund aus verderbt, wäre die Natur an sich und nicht vielmehr der selbstsüchtige Wille des Menschen das Unreine, wie hätte da der reine Gottesgeist Jesu Christi sich mit ihr verbinden und sie würdig erachten können, ein Organ der Erlösung, ein Tempel des heiligen Geistes zu werden? *) der Gott über uns ist ja

[1]) „Wenn wir uns als möglich denken können, daß der Schöpfer der Welt selbst die Gestalt seiner Kreaturen angenommen und auf ihre Art und Weise sich lange auf der

derſelbe Gott in uns, und wäre die Menſchenvernunft nicht gleichen Weſens mit der Gottesvernunft, wie könnte jene dieſe erfaſſen? Das Göttliche der chriſtlichen Offenbarung beruht ja eben darin, daß es das wahrhaft Menſchliche iſt, und der Gott der Chriſten iſt doch vor Allem ein Gott der Menſchen. Um die Religion zu erheben, brauchen wir nicht die Vernunft zu ſchmähen, die Natur des Menſchen zu ächten und ſo den Urheber dieſer Natur ſelber zu tadeln. In der Natur iſt für die Sünde keine Stätte; nicht die Natur, ſondern die Willkür und Selbſtſucht des menſchlichen Willens treibt das Individuum zur Völlerei, Wolluſt, Unmäßigkeit aller Art, trotz dem, daß die

Welt befunden habe: ſo muß uns dieſes Geſchöpf ſchon unendlich vollkommen erſcheinen, weil der Schöpfer ſich ſo innig damit verbinden konnte! Es muß alſo in dem Begriffe des Menſchen kein Widerſpruch mit dem Begriffe der Gottheit liegen, und wenn wir auch oft eine Unähnlichkeit und Entfernung von ihr finden, ſo iſt es doch um ſo mehr unſere Schuldigkeit, nicht immer wie der Advokat des böſen Geiſtes nur auf die Blößen und Schwächen unſerer Natur zu ſehen, ſondern eher alle Vollkommenheiten aufzuſuchen, wodurch wir die Anſprüche unſerer Gottähnlichkeit beſtätigen können." (Göthe, aus den Bekenntniſſen einer ſchönen Seele.)

Natur jede Abweichung von ihrer Regel sogleich sichtbar macht und empfindlich straft. In der Natur ist Gleichgewicht und Ebenmaaß der Kräfte, aber der Mensch, der in seinem Hochmuth an diese Harmonie sich nicht kehrt und sie verläßt, fällt in Irrthum und Sünde. Man zügelt die Leidenschaften, indem man den Willen aus der Passivität zur Aktivität erhebt, aber nicht, indem man die Sinnlichkeit abstreift. Die Erbsünde ist der in der Geschichte des Menschen sich fortziehende Mißbrauch der ihm gewordenen Freiheit, welcher allerdings auch ein erbliches Uebel bedingt, das von Geschlecht mit Geschlecht übergeht und auch die physische Natur herabdrückt, aber doch nie so weit, daß die Erlösungsfähigkeit des Menschen darunter litte oder gar aufgehoben würde.

Darum ist es denn nicht genug, über Sünde und Erbsünde und totale Verdorbenheit des Menschengeschlechts zu jammern, sondern es ist heilige Pflicht des Erziehers, dem schwankenden fehlenden und schwachen Menschen die großen herrlichen Kräfte, die in seiner Menschennatur schlummern, die gebunden liegen um durch Christum frei zu werden, zu

zeigen, darauf hinzuweiſen, daß wie der Apoſtel ſagt, wir alle „göttlichen Geſchlechts" und Kinder Gottes ſind, und nur dieſer reinen hohen göttlichen Natur willen, das Wort an uns ergehen konnte: „Folget nach meinen Fußſtapfen!" und „Ihr ſollt vollkommen ſein, wie euer Vater im Himmel vollkommen iſt." Wir werden das egoiſtiſche Weſen in uns um ſo mehr erkennen und haſſen, und wiederum das ſelbſtſuchtloſe Prinzip in uns um ſo klarer erkennen, um ſo mehr lieb gewinnen und bilden können, als wir das Hochbild **unſerer** himmliſchen Natur uns lebendig vor die Seele ſtellen, uns ſagen, was wir ſein könnten, wenn wir nur wollten! Rede ich einem Knaben unaufhörlich vor: du biſt ein Schwachkopf, ein Taugnichts, ein Lügner, ſo wird er damit wenig gebeſſert, viel mehr erſt recht das, weſſen ich ihn beſchuldige. Zeige ich ihm aber, daß er auch die Mittel in ſeiner Gewalt habe, um was Tüchtiges zu lernen gleich dem A und B, komme ich ihm mit Liebe und Vertrauen entgegen und beweiſe ihm, daß ich trotz ſeiner Schwäche und Fehler, doch an ſeine Tugend und Tauglichkeit glaube: ſo wird er ſich ermannen, ſei-

ner Trägheit und Unlauterkeit ſich ſchämen und an der guten Seite ſeines Weſens wieder aufrichten. Gottes Licht wird nur in uns helle, indem wir den Gottesfunken in uns zur hellen Flamme anfachen.

Der nordamerikaniſche Geiſtliche Dr. Channing hat in ſeinen Predigten, Reden und Schriften darum ſo außerordentlich auf den Willen ſeiner Zuhörer und Leſer gewirkt, weil er überall den Menſchen hinweiſt auf das Göttliche, das in der Seele liegt, auf die Größe und Erhabenheit der Menſchennatur, die zum Höchſten erſchaffen auch das Höchſte erſtreben müſſe und erlangen könne durch redliches Streben. Er lehrt den Menſchen an Gott und Chriſtum glauben, indem er ihn an Sich ſelber glauben lehrt; er geht nicht von der Sünde, ſondern von der Tugendkraft des Menſchen aus, um das Sündenbewußtſein zu ſchärfen, zugleich aber auch einen heiligen Enthuſiasmus zu erregen, das Gute nicht bloß zu wollen, ſondern auch zu thun. Ein bedeutſamer Wink für die Pädagogen, nicht in dogmatiſcher Einſeitigkeit und Beſchränktheit bloß die negative Seite der Reue und Buße zu betonen, um

einen ſtarken Willen (der das Gute nicht bloß will, ſondern auch thut) zu erzielen.

„Von allen Entdeckungen, welche die Menſchen zu machen nöthig haben, iſt die wichtigſte in dem gegenwärtigen Augenblicke die des Schatzes ſelbſtbildender Kraft, die in ihnen verborgen liegt. Sie ahnen wenig die Weite und Wirkung derſelben, ſo wenig, als der Wilde die Kraft begreift, welche der Geiſt auf die materielle Welt auszuüben beſtimmt iſt. Sie übertrifft an Wichtigkeit alle unſere Macht über die äußere Natur. In ihr iſt mehr Göttlichkeit als in der Kraft, welche das äußere Univerſum in Bewegung ſetzt; und doch, wie wenig begreifen wir ſie? wie ſchlummert ſie in den meiſten Menſchen ungeahnt, unbenutzt? Sie iſt es, welche Selbſtbildung möglich macht und dieſe als eine heilige Pflicht uns auferlegt.“

Der Dogmatismus in der chriſtlichen Erziehung verfehlt aber die Bildung des Triebes zur Selbſtbildung, weil er Chriſtum von der Menſchenvernunft trennt, und nicht zu der lebendigen und lebenerweckenden Idee ſich erhebt, daß in Chriſto

leben in der Vernunft leben iſt, daß Chriſtus gerade darum die perſönliche Gottesvernunft außer uns iſt, feſt und objektiv für alle Zeiten hingeſtellt, weil er das Licht in uns iſt in ſeiner ganzen Klarheit und Fülle. Nicht das „Herr Herr ſagen," ſondern die That und Wahrheit des Lebens bedingt die Jüngerſchaft des Herrn. —

Von der Macht des Beispiels.

Der Consensus, das Mitgefühl, die Mitleidenschaft (Sympathie) geht durch die ganze organische Welt, denn es liegt ja in der Natur des Organismus, daß wo ein Organ leidet, das Ganze leidet, und wo ein Theil zu erhöhtem Leben gelangt, dieß abermals dem Ganzen zu Gute kommt. Wird (durch einen äußeren Reiz) das eine Auge zu Thränen gereizt, so thränt das andere mit; leidet das Ganglienſyſtem im Unterleibe, wird auch das Hirn, der andere Nervenpol, in ſeiner Thätigkeit gehemmt, die Gedanken werden trüber, der Wille verliert ſeine Entſchloſſenheit. Und wie die A-Saite im Klavier zu tönen anfängt, wenn das A von Blasinſtrumenten ſtark angegeben wird: ſo wird unſere ganze Nervenſtimmung unbewußt der

unſerer Umgebung entſprechend. Daſſelbe Geſetz herrſcht aber nicht bloß auf ſinnlichem, ſondern auch auf ſittlichem Gebiete.

Da der Menſch als ein vernünftiges Weſen nur zur Entwickelung dieſes ſeines Weſens gelangen kann in der Gemeinſchaft, da jedes „Ich" ein „Du" vorausſetzt, und der Geiſt nur Geiſt iſt, inſofern er über das Individuelle hinausgeht, als eine objektive Macht, die in der Gattung ſich verwirklicht: ſo mußte in jeder Menſchenſeele der Nachahmungstrieb ein Hauptmittel werden, den ſittlichen Geiſt des Kindes zum Wachsthum zu reizen. So allbekannt nun aber auch dieſer Trieb iſt und ſo entſchieden derſelbe in der Entwickelung jedes geſunden Kindes hervortritt, ſo trägt doch die Erziehung in konſequenter Würdigung und Befriedigung deſſelben der Macht des Beiſpiels viel zu wenig Rechnung. Wir unterſchätzen die Wirkung jenes Triebes, weil ſie ſo klar zu Tage tritt, weil wir vermeinen, ſie in jedem Augenblicke in unſerer Gewalt zu haben und nach Gefallen auf andere Bahn lenken zu können. Und doch iſt die Mach des Beiſpiels nicht bloß groß, ſondern ſie

iſt ſo groß, daß ſie bisweilen dämoniſch überwältigend erſcheint und wir im Anblick dieſer unbegreiflichen Wirkſamkeit uns eines geheimen ſittlichen Zitterns und Zagens nicht erwehren können. Es verhält ſich hier ganz ſo wie auf phyſiſchem Gebiete: man ſagt von den Gemſenjägern und kühnſten ſchwindelfreieſten Alpengängern, daß wenn ſie an einer hohen ſteilen Felswand gingen und ein Klippenſtück hinabrollend zur Tiefe ſich ablöſte, ſie um keinen Preis dem fallenden Stein nachblicken möchten, weil derſelbe ſie mit unwiderſtehlicher Macht nachjage in den Abgrund. Das iſt die magiſche Gewalt des Beiſpiels! —

Der Nachahmungstrieb iſt im jungen Menſchen ſo ſtark, daß Kinder oft wider ihre eigene natürliche Dispoſition Gewohnheiten, Fehler und Vorzüge ihrer ältern Geſchwiſter annehmen, weshalb man auch in einer Familie gewonnenes Spiel hat, wenn bei mehreren Geſchwiſtern das älteſte wohlgerathen iſt. Darum gibt es manche Fehler in einer Schule, die wie durch Tradition auf ganze Generationen ſich fortpflanzen, und wiederum kommt in einer andern Schule der Fehler gar nicht vor, weil kein Beiſpiel vorhanden

ist. Ohne daß sich der Zögling dessen versieht, hat er nach wenig Tagen Ton und Sitte seiner Umgebung angenommen. Könnten wir es dahin bringen, den Zögling überall in solche Lagen zu versetzen, wo das Beispiel des Guten mächtig auf ihn wirkte, dann brauchten wir keine Vorschriften; das Auge ist da viel einflußreicher als das Ohr. In einer mäßigen Tischgesellschaft gewöhnt sich der Unmäßige unwillkürlich seinen Fehler ab; sind die Eltern keusch und züchtig in Geberden, Worten und Werken, bleibt auch die Kinderphantasie rein und unbefleckt und widersteht selbst lange den schädlichen Einflüssen einer schlechten Lektüre.

Leider steht es nicht in der Macht des Erziehers, böse Beispiele von seinem Zögling fern zu halten; um so mehr muß er dahin streben, die Wirkung guter Beispiele zu verstärken. Es ist eine ganz falsche Ansicht zu glauben, das Kind müsse früh versucht werden, um früh der Versuchung widerstehen zu lernen; je weniger Sturm und Unwetter an dem Stamm des jungen Bäumchens rütteln, so lange die Wurzel noch nicht fest ist, um

ſo feſter wird der Stamm Wurzel ſchlagen und dann auch den Stürmen Trotz bieten.

Von der hohen pädagogiſchen Bedeutung des Beiſpiels ſind wir in der Theorie ſehr überzeugt, aber der praktiſchen Konſequenzen möchten wir uns meiſtens entſchlagen, und die ganze volle Wichtigkeit guter wie böſer Beiſpiele wird ſelbſt von erleuchteten Eltern und Erziehern nur zu oft viel zu gering angeſchlagen. Das Sprüchwort ſagt: Ein Narr macht zehn! und man kann hinzufügen: Ein Weiſer macht hundert, und eine gute wahrhaft ſittliche That ruft tauſend ähnliche hervor! Das Beiſpiel iſt weit mehr als das bloße „Beiherſpielende," es iſt Schauſpiel und Lebensſpiel zugleich, das die Einheit der ſittlichen Weltordnung uns zur Anſchauung bringt, dadurch aber zugleich dieſe Einheit in uns ſelber wiederherſtellt. An jedem ſtark und kräftig an uns herantretenden Beiſpiele wird in uns ſelber das Gefühl erregt, daß wir zu gleichem Lebensſpiel berufen und tüchtig ſind; der ſchlummernde Trieb, der in Allen die Sprungfeder bildet, wird in jedem Einzelnen lebendig, in Action geſetzt: das Beiſpiel

iſt der Funke, darauf der Zunder fällt, es iſt Mittheilung ſittlicher Kräfte, Befruchtung ſittlicher Keime. Jeſus Chriſtus ſprach: Ein Beiſpiel habe ich euch gegeben, daß ihr ſollt nachfolgen meinen Fußſtapfen! Nur darum, weil er das Beiſpiel gegeben hatte, konnte er ſprechen: Folget mir nach! — denn er hatte mit dem Beiſpiele ſeinen Jüngern zugleich die ſittliche Lebenskraft mitgetheilt, die für alle Zeiten fortwirken ſollte und aus der ſittlichen Welt ſo wenig wieder entſchwinden konnte, als irgend eine Kraft in der phyſiſchen Welt verloren gehen kann. Ohne dieſes „Beiſpiel" wäre das Evangelium eine abſtrakte Lehre geblieben und die Erlöſung der Menſchheit nicht vollbracht worden.

Ihr Eltern und Erzieher wollt eure Kinder auch erlöſen, wollt ſie zu frommen Menſchen bilden; — aber habt ihr's auch bedacht, daß nur der Freie den Gebundenen löſen kann, daß ihr in Allem, was ihr als ſittliche Forderung dem Kinde auferlegt, mit gutem Beiſpiele vorangehen müßt? Ihr wollt eure Kinder zur Frömmigkeit erziehen, freuet euch, wenn ſie in der Schule ein „hübſches" Gebet gelernt haben, lehrt ſie auch ſelber Morgens und

Abends ein passendes Kindergebet; aber habt ihr schon bei wichtigen Anlässen des Lebens mit den Eurigen gemeinsam zu Gott gebetet, habt ihr so recht aus Herzensgrunde vor euren Kindern gebetet, daß es ihnen auch zu Herzen drang und sie vom heiligen Geiste des Gebetes lebendig ergriffen wurden? Ihr seid von der Nothwendigkeit der religiösen Erziehung überzeugt, aber ihr schämt euch, ein Tischgebet zu sprechen und in „guter Gesellschaft" irgend ein christliches Wort fallen zu lassen, wo es Noth thäte, unchristlichen Spott und Leichtsinn mit religiösem Ernst zu begegnen! Die Religion steht wohl auf Lektionsplänen und in Büchern, aber wenn sie nicht im Herzen geschrieben steht und dein Zögling vor Allem sie hier zu lesen bekommt: so bleiben die Worte hohler Schall. —

Du willst dein Kind zur Wahrhaftigkeit anleiten und bestrafst mit Recht unerbittlich jede Lüge; aber lügst du nicht selber im gesellschaftlichen Verkehr, wenn ein Besuch sich nahet und du unwillig über die Person, die dir höchst gleichgültig wo nicht verhaßt ist, kurz zuvor sehr hart dich geäußert hast, nun, da sie eintritt, sie so empfängst, als wäre sie

dein beſter Freund? Oder wenn du Alles, was dich betrifft, ſtets in vortheilhafteſtem Lichte darſtellſt und ruhmredig die volle nackte Wahrheit übertünchſt mit eitler Prahlerei? Die Kinder haben einen feinen moraliſchen Sinn, feiner und zarter, als die Erwachſenen, und ſie merken ſich das.

Du willſt deinen Zögling zur Entſagung und Standhaftigkeit führen, lamentirſt aber bei jedem kleinen Unfall, der dich ſelber betrifft, biſt nicht im Stande, dieſem und jenem zur Gewohnheit gewordenen Genuſſe zu entſagen, bringſt auch nicht Ein Mal in deinem Leben ein heroiſches Opfer im Dienſt der Tugend, kannſt deine eigenen Gefühle ſo wenig beherrſchen, daß wenn dein Kind leidet, deine Beſtürzung und Klage noch ſein eignes Leiden vermehrt! Deine Ermahnungen ſind dann eitel!

Du klagſt über die Verweichlichung unſerer Zeit, fürchteſt, der Junge möchte ein empfindſamer Stubenhocker werden, kleideſt dich aber ſelber in dreifachen Pelz, fürchteſt Wind und Wetter und ſchmutzige Stiefel — ſiehe, deine Klagen ſind eitel!

Sprich aber einmal: heute wollen wir unſern Braten und Wein der kranken Nachbarfamilie ſchicken

und ſelber mit einer Suppe und einem Stück Brod uns genügen laſſen: das Kind wird freudig **mit dir** entſagen und faſten. Sprich bei ſtürmiſchem Regen- und Schneewetter: der Wind und Schnee ſollen doch nicht ſtärker ſein als ich und du — und ſchicke dich an, den Elementen Trotz zu bieten: das Kind wird freudig dir nachfolgen. Liebe und übe die Wahrheit über Alles, halte dieſe Atmoſphäre ſittlichen Lebens rein von aller trüber Luft und unreinen Dünſten, und dein Zögling wird dieſe Reinheit und Lauterkeit als ſein Lebenselement ſo lieb gewinnen, daß er in der unreinen Atmoſphäre nicht mehr ausdauern kann, ohne daß du mit Worten und einzelnen Vorſchriften ihm zu Hülfe kommen müßteſt.

Du mußt als Erzieher fortwährend mit dir, mit deinem unreinen egoiſtiſchen Selbſt kämpfen, du mußt fortwährend an deiner eigenen Erziehung arbeiten, dann geht dieſer ſittliche Lebenstrieb, dieſe Begeiſterung und Tugendwärme wie das erwärmende und belebende Sonnenlicht unmittelbar auf deinen Zögling über; derſelbe wird ſich dann bewußt, daß Alles, was du lehrſt, auch wahr,

ſittlich wahr iſt, das du es thun kannſt, wenn du es auch nicht in jedem einzelnen Falle vorzumachen für gut findeſt. Du kannſt dann fordern, daß das Kind mit Einem Gerichte ſich begnügt, wo du zwei iſſeſt, daß es ohne Zagen ſich einen Zahn ausziehen laſſe, auch wenn du nie einer ſolchen Operation dich ſelber unterzogen haſt.

Es muß zwiſchen dir und dem Kinde eine Art Wettkampf und Wetteifer entſtehen. Dieſer Held hat das und jenes vollbracht, wollen wir ſehen, ob es uns nicht auch gelingt. Dann erſt wird die Geſchichte mit ihren großen Beiſpielen fruchtbar, und die Biographien der Helden des Alterthums und der Vorzeit werden als lebendige Gegenwart empfunden.

Droyſen erzählt in ſeiner Biographie des Grafen York von Wartenburg von dieſem folgenden bezeichnenden Zug aus dem häuslichen Leben Yorks: Die Knaben, der zwölfjährige Heinrich und der ſechsjährige Louis hatten neben des Vaters Zimmer Unterricht. Die offene Thür ließ ihn hören, daß die Geſchichte von Mucins Scävola, der die

Hand in's Feuer ſteckte, erzählt wurde. Nach der Stunde ſpricht der Vater mit den Knaben von Mucius Scävola und deſſen Heldenmuth, und was ſie wohl in einem ähnlichen Falle thun würden. Natürlich meinten ſie, daſſelbe. Es ſoll verſucht werden; ein Blatt Papier wird genommen, zuſammengeballt, Heinrich muß die Hand ausſtrecken — er würde ſich vor dem Vater geſchämt haben, es zu verweigern, — der Papierballen wird darauf gelegt, angezündet und Heinrich läßt ihn niederbrennen, ſo ſehr es auch ſchmerzt. Nun wird Louis noch einmal gefragt. Mit Thränen in den Augen bleibt er bei ſeinem Wort. Es wird eine Papierkugel ihm in's Händchen gelegt, angezündet, und auch er hält es ruhig aus bis an's Ende. „So muß ich es auch," ſagte der Alte, ballt ſich ſeinen Bogen Papier zuſammen und macht ſeinen Buben das römiſche Experiment gründlichſt nach. Freilich iſt das Ende von dem Spaße eine tüchtige Brandwunde; und als am andern Morgen der Adjutant kommt, etwas zum Unterſchreiben vorzulegen, hat der General die Hand dick verbunden. „Ich kann nicht ſchreiben, das hat man von den Kindereien

mit den Jungen!“ Und nun erzählt er die Geſchichte. Es waren das aber nicht bloß Kindereien, und die Brandwunde des Vaters hat den Kindern jedenfalls reiche pädagogiſche Zinſen getragen.

Gleicherweis wie die Familien muß aber auch das Leben des Staates und der Geſellſchaft durch Beiſpiel erziehend wirken.

Die Engländer erziehen darum weit mehr als wir Deutſchen durch's Beiſpiel, denn ihr öffentliches Leben, das der freien ungehemmten Entwickelung der Thatkraft viel mehr Spielraum bietet, iſt ſchon an ſich eine pädagogiſche Atmoſphäre. Darum geht auch bei ihnen der Geiſt der alten Klaſſiker weit mehr in Fleiſch und Blut über, als bei uns, die wir es wohl zu größerer philologiſcher Gelehrſamkeit bringen, aber ſtets an der Ueberfülle abſtrakter Kenntniß und an Mangel konkreten Beiſpiels kranken. Die Griechen und Römer erzogen auch durch das Beiſpiel, ſogar in negativer Beziehung, wie ja von Spartanern bekannt iſt, daß ſie ihre Jugend durch Anſchauung eines Betrunkenen vor dem Laſter der Trunkenheit zu bewahren ſuchten. Alle Hochbilder der Geſchichte bleiben für uns leider meiſt abſtrakte Grö-

ßen, an denen ſich wohl eine Zeit lang die jugendliche Phantaſie erhitzt, aber welche doch die Macht des Beiſpiels nicht zur vollen Geltung kommen laſſen, weil das Leben ſelber ſo wenig Analoges bietet, und ſich im Bücher- und Schulſtaub, im Gelehrten- und Komptoirzimmer, in der Beamtenluft und im „beſchränkten Unterthanenverſtande" verzehrt, der es ſelten zum freien muthigen Handeln bringt. Man nehme engliſche Erziehungsſchriften zur Hand und man wird gewahr werden, welch großer Einfluß in der geſammten engliſchen Pädagogik nationaler und ſozialer Sitte, dem Einleben in beſtimmte für jeden Einzelnen muſtergiltige Formen, kurz, dem lebendigen Beiſpiel eingeräumt wird. Deutſche Pädagogen, die nach England hinüber kommen, fühlen alsbald den Unterſchied gerade nach dieſer Seite hin. Dr. Wieſe in ſeinen „deutſchen Briefen über engliſche Erziehung" hebt ganz beſonders und mit Recht dieſen Punkt hervor. „Du mißverſtehſt es nicht," ſagt er u. a., „wenn ich im Hinblick auf die engliſche Erziehung durch die Sitte und zu der Sitte ſage: es iſt ein Unglück für uns, daß in Deutſchland die Jugend keine Vorurtheile mit-

bringt und ohne den Segen feſter Gewöhnungen aufwächſt. Könnte bei uns ein Lehrer, wie ich es in England in einer Anſprache des Rektors an die Verſammlung ſeiner ſämmtlichen Zöglinge gehört habe, die Zuverſicht ausſprechen „ich weiß, daß wenige unter euch ſind, die nicht von Hauſe aus ſchon die Gewöhnung an regelmäßiges Gebet und den täglichen Gebrauch der Bibel mitgebracht haben?“ Weil bei uns hierin und in tauſend andern Dingen die Familienerziehung und das öffentliche Leben das Kind nicht in die Zucht eines beſtimmt ausgeprägten Geiſtes nimmt, ſo müſſen die Zumuthungen an die Schule, ſie ſolle z. B. durch Geſchichtsunterricht, nationalen Sinn bei der Jugend wecken, wirkungslos bleiben. In England ruht, wie mir ſcheint, die politiſche Wohlfahrt des Landes auf der anerzogenen Sitte. Daß dieß aber kein unbewußtes Verfahren ſei, kann man nicht bloß aus ihrer pädagogiſchen Literatur, ſondern auch aus der philoſophiſchen erſehen. Baco und Locke ſprechen nicht ſelten von der Gewalt und Wohlthätigkeit des custom und geſtatten es höchſtens dem wahrhaftigen Genie, ſich davon zu dispenſiren. — —

Liegt in dem oben beſprochenen Prinzip eine willige Einordnung des Einzelnen in ein Allgemeines, ſo geht darin doch die perſönliche Selbſtſtändigkeit nicht unter. Gerade auf der richtigen Benutzung und Leitung des Selbſtgefühls ſcheint mir die ganze engliſche Erziehung zu beruhen.“ Und das iſt eben die Macht des Beiſpiels, daß ſelbiges dem Einzelnen die ſittliche Kraft zum Bewußtſein bringt und zu thätiger Offenbarung reizt, indem es ihr zugleich einen Stützpunkt bietet, an ein Objektives ſich anzulehnen. Die Erziehung durch's Beiſpiel iſt ariſtokratiſcher, darum konſervativer und nachhaltiger als die Erziehung durch Lehre und Gebote, über welche der Zögling zu raiſonniren ſich nur zu bald herausnimmt. Mit der engliſchen Pädagogik verglichen erſcheint die deutſche als demokratiſch mit allen Konſequenzen des Ungewiſſen und Schwankenden.

Je nationaler die Erziehung eines Volkes iſt, deſto mehr legt ſie Gewicht auf die Erziehung durch das Beiſpiel, deſto praktiſcher iſt ſie, vorausgeſetzt, daß mit der Nationalität auch die Sitte in engſtem Bunde lebt. Die Franzoſen ſind eine Nation, aber ſie haben im Grunde keine nationale Erziehung,

weil bei ihnen die Sitte der ethiſchen Kraft entbehrt und die Mode herrſcht, weil bei ihnen der abſtrakte Staat über die konkrete Einzelperſönlichkeit, wie ſie aus einem tüchtigen Familienleben hervorwächſt, den Sieg davon trägt. Darum hat wohl bei ihnen in nationalen Dingen das Beiſpiel eine große, Alles elektriſirende, das Ganze fortreißende Kraft, aber auf dem Gebiete des ſittlichen Lebens, der moraliſchen Freiheit herrſcht viel mehr als in Deutſchland der abſtrakte Begriff, die äußerliche Form der Konvenienz und Mode, und die Macht der als Beiſpiel vorangehenden ſittlich kräftigen Einzelperſönlichkeit tritt bedeutend zurück. Engländer und Deutſche ſtehen in dieſer Beziehung hoch über den romaniſchen Völkern, denn die Familie ſteht bei ihnen noch in Ehren, und der individuelle Menſch hat noch ſeine Bedeutung.

Würden wir Deutſche auf der Baſis eines tüchtigen Familienlebens es wieder zu einer organiſchen Gliederung der Stände bringen (was nicht unmöglich iſt) und zu einer nationalen Einheit, welche die individuellen Unterſchiede nicht nivellirt: dann würde

auch unſere ſittliche Kraft einen neuen Schwung erhalten, und die Macht des Beiſpiels zu ihrem Rechte kommen. Das Beiſpiel des Einzelnen muß in der Gemeinſchaft ſeine Stütze und Nahrung finden, wenn es nachhaltig wirken ſoll auf die Erziehung der jüngeren Generation.

Von den praktiſchen Begriffen und ihrem Verhältniß zur Gemüthsbildung.

Praktiſche Begriffe — im Gegenſatz der theoretiſchen — nenne ich ſolche, die ſich im und am Handeln erzeugen und in der That zum Vorſchein kommen, ohne daß der reflektirende Verſtand ſie für das Wiſſen auseinandergelegt hätte.

Der Knabe, welcher über einen Graben ſetzen will, läuft erſt ein paar Schritte zurück, damit ſein Sprung nicht zu kurz ausfalle. Dieß lehrt ihn ſein Gefühl. Er handelt ganz dem phyſikaliſchen Geſetze gemäß, daß die Wirkung des Stoßes (in unſerem Falle der Sprungkraft) gleich iſt dem Produkte des bewegten Körpers und ſeiner Geſchwindigkeit. Aber er denkt nicht an jenes Geſetz, er iſt ſich deſſelben nur inſofern bewußt, als es ihm „in den Gliedern ſteckt," ſeine Nothwendigkeit durch un-

mittelbare Anſchauung erweiſt. Wäre der Erfolg ſeines Springens davon abhängig, daß er von jenem Geſetz einen theoretiſchen Begriff erhielte, ſo würde er unter zehn Fällen neun mal in den Graben ſtürzen oder das Springen ganz unterlaſſen müſſen. Der Bauer, der einen ſchweren Stein von der Stelle rücken will und dazu die Kraft ſeines Armes nicht ausreichend findet, greift, ohne ſich lange zu beſinnen, zu einem Hebebaum, praktiſch das Geſetz befolgend, daß, weil die Wirkung des Hebels ſich aus dem Produkt der Kraft und ihrer Entfernung vom Drehpunkt bildet, die Kraft auch in dem Maaße geringer ſein kann, als die Entfernung vom Drehpunkte, oder was daſſelbe beſagt, die Länge des Hebelarms zunimmt. Wie viel Steine hätten auf ihrem Platze bleiben müſſen, hätte ihre Wegräumung davon abgehangen, daß dieſes Geſetz theoretiſch feſtgeſtellt wäre! So aber hat der liebe Gott dafür Sorge getragen, daß auch im Menſchenleben die Vernunft inſtinktmäßig wirkt, mit der Sicherheit und Nothwendigkeit des Triebes, ohne ſich um „allgemeine" Begriffe und abſtrakte Regeln zu kümmern. Die Regeln und allgemeinen

Begriffe sind schon da, aber im besondern Falle, von demselben nicht getrennt. Der Bauer hat auch, bevor er zum Hebebaume greift, schon eine reiche Erfahrung vom Widerstande der Körper und der Kraft, diesen Widerstand zu besiegen, an sich selber gemacht, aber diese Begriffe, die er gewonnen, sind mit seinem Handtieren so innig verbunden, daß sie für sich allein (abstrahirt) nicht zum Bewußtsein kommen. Er hat sie eben in der Hand, im Griff, und darum stecken sie in seinem Gefühl.

Weil das Gefühl unmittelbar wirkt und der Trieb im Gefühle bewußt wird, so ist sein Einfluß auf das Handeln stärker als der bloße Gedanke. Nach langem Hin- und Herüberlegen folgen wir zuletzt — unserem Gefühl, trotz dem, daß die Gedanken selbiges zu bekämpfen suchten. So gesellt sich oft in Betreff desselben Gegenstandes zu dem praktischen Begriff ein theoretischer, der jenen berichtigt, wohl gar ihm widerspricht. Dann erweist sich nichts destoweniger der praktische Begriff als der stärkere, insoweit er nämlich das Gefühl auf seiner Seite hat. Nehmen wir z. B. den Begriff der Ehre.

Dieſer iſt bei den meiſten Menſchen ein echt praktiſcher Begriff, d. h. man iſt ſich ſeiner bewußt und handelt nach ihm, ohne ſich denkend darüber Rechenſchaft zu geben. Weil ihm die Definition, die genaue begriffliche Umgrenzung abgeht, hat er etwas Schwankendes, Unbeſtimmtes, Myſteriöſes; und wiederum iſt er gerade deshalb, weil er nicht reflektirt worden, weil er ſo ganz im Gefühl ſteckt, ſo mächtig und viel einflußreicher für das Handeln, als der klarſte theoretiſche Begriff, den ſich der Denker über die Ehre gebildet hat. Man denke an das Duell! Wie mancher helle Kopf, der ſich theoretiſch den Begriff „Ehre" in beſter Form auseinandergelegt hat und demgemäß eine Ehrenrettung durch das Duell als Unſinn erkennt, läßt nichts deſtoweniger ſeinen theoretiſchen Begriff bei Seite liegen, ſobald er in den Fall der That kommt, und duellirt ſich ſeinem praktiſchen Begriffe von Ehre gemäß, getrieben von ſeinem Gefühl!

Ich habe aus dem elterlichen Hauſe zwei praktiſche Begriffe von Ehre mitgebracht, die mir für das Leben wohlthätiger geworden ſind, als manche

Morallektion in der Schule über denſelben Gegenſtand. Es wurde da nicht, wie es vielleicht in einem vornehmeren Hauſe geſchehen wäre, von galanten Verhältniſſen und ſonſtigen „vornehmen Paſſionen“ geſprochen wie von einer ſelbſtverſtändlichen Sache: ſondern eine gefallene Weibsperſon wurde mit dem deutſchen Kernworte benannt und zwar mit natürlicher von Modebegriffen noch nicht geſchwächter Indignation, die ſich auch auf das uneheliche Kind erſtreckte. Den Grund konnte ich freilich nicht begreifen, aber die Vorſtellung der Schande ſolcher Verhältniſſe drang lebendig in mein Gemüth, und wenn ich zufällig in die Nähe ſolcher als unehrlich bezeichneten Perſonen kam, konnte ich mich einer gewiſſen Furcht nicht erwehren, von ihnen verunreinigt zu werden. Dieſes im Gefühle erregte Bewußtſein, dieſe im Gemüth gewurzelte Furcht erwachte wieder, als mir in der Reſidenz luſtige Studenten ein Haus zeigten, worin die Schande privilegirt iſt; der aus den früheſten Eindrücken der Kindheit aufbewahrte Abſcheu war noch ſo ſtark, daß ich fortan ſelbſt die Straße mied, weil mir die ganze Atmoſphäre nicht geheuer ſchien. — Der an-

dere praktiſche Begriff von „Ehre“ betraf das Schuldenmachen. Die Mutter nahm es in dieſem Punkte weniger genau als der Vater, der immer höchſt unglücklich war, wenn er ſich außer Stande ſah, zu der beſtimmten Friſt ſeine Schuld abzutragen. Ich war oft Zeuge ſeines Kummers und ſeiner Klagen. „Lieber halb ſatt,“ pflegte er zu ſagen, „als Schulden machen. Ich ſchäme mich, ihm (dem Gläubiger) unter die Augen zu kommen.“ Ich ſchämte mich mit, wenn der Herr Kaufmann vor dem Hauſe vorbeiging, oder ich ihm auf der der Straße begegnete, triumphirte aber auch mit, wenn ich das Geld überbringen konnte. Es war wohl eine zu große Aengſtlichkeit von Seiten des Vaters, da er ſchon lamentirte, ohne noch an ſeine Schuld gemahnt worden zu ſein — aber ſein Gefühl drang auch in mein Gemüth, und der praktiſche Begriff, daß es ehrlos ſei, Schulden zu machen, ſchlug hier Wurzeln, lange bevor mein Verſtand darob belehrt worden war. Setzen wir den Fall, das Familienleben hätte im entgegengeſetzten Sinne praktiſche Begriffe beigebracht, ſo würde trotz der klarſten durch den Religionsunterricht der Schule

gewonnenen theoretiſchen Begriffe einer ſpäteren Verführung Manches gelungen ſein, was ſo nicht gelang.

Das Beiſpiel gibt praktiſche Begriffe und wirkt darum ſo entſchieden auf das ſittliche Handeln, weil es ſo entſchieden des ſittlichen Gefühles ſich bemächtigt. Je beſtändiger dieſe Erregung des Gefühles iſt, je mehr ſie mit dem Leben und Weben des Kindes verſchmilzt, deſto nachhaltiger wird das Gemüth ergriffen und der praktiſche Begriff als ein ſittlicher in der That offenbar. Denn es iſt dann nicht mehr bloß eine vorübergehende Stimmung, nicht dieſes und jenes augenblicklich aufwogende und ſchnell wieder verſchwindende Gefühl, was ſich als praktiſch erweiſt, ſondern die zur Einheit des Zuſtandes verſchmolzene Reihe von ähnlichen und gleichen Gefühlen, die als unſere eigenſte Perſönlichkeit empfunden wird und eben das iſt, was wir „**Gemüth**“ nennen. Dieſe Einheit der Gefühle wird gewonnen durch die Einheit des Familienlebens, das alles Denken und Thun des Kindes um Einen Mittelpunkt gruppirt, ſie wird überall gewonnen, wo ſich unſer Handeln auf ein beſtimmtes Objekt

konzentrirt [1]), so daß selbiges mit Leib und Seele, d. h. mit Theilnahme des ganzen Menschen ergriffen wird. Das „Gemüth bilden" heißt es stark machen durch Befestigung der Einheit aller Gefühle, wie sie aus unserem Leben und Streben hervorgehen.

Fassen wir das „Gemüth" in diesem Sinn, so erscheint es in seiner wahren Bedeutung als das praktische Vermögen im Gegensatz der Intelligenz, des theoretischen Geistes, und es ist klar, wie die praktischen Begriffe Schätze sind, die das Gemüth bereichern und jene Einheit fördern helfen; denn sie sind ja selber die noch ungeschiedene Einheit des Anschauens und Empfindens, des Wollens und Thuns. Das Denken als solches steht im Gegensatz zum Gefühl und Willen. Was Gegenstand des Urtheils ist, das ist nicht Sache des Gefühls und auf dem theoretischen Standpunkte stellt sich die Erkenntniß dem Handeln gegenüber. Die Wissenschaft stürzt sich nicht in den Fluß der Begebenheiten, sie gleicht dem Schlachtenmaler, welcher dem Toben des Kampfes zuschauet, als wäre es bloß

[1]) Vgl. oben über Charakterbildung und Standeserziehung S. 14.

ein Schauſpiel, das für den Beobachter aufgeführt wird. Erſt dann, wenn der Schlachtenmaler ſelber das Bajonnet ergreift und als Soldat in Reih und Glied tritt, — mit andern Worten: wenn die theoretiſchen Begriffe das Gemüth ergreifen, in's Gefühl ſich umſetzen und lebendige Triebe werden, ſind ſie praktiſche Begriffe geworden, die in der That ſich manifeſtiren.

Ehe das Kind die Dinge theoretiſch beurtheilt, muß es erſt praktiſch ſich an ihnen verſucht, mit ſeinen Sinnen ſie erfaßt, mit ſeinem Gefühl ſie durchdrungen, mit ſeinem Streben ſie an ſich heran gebracht haben. Dieſe ſinnliche Seite zurückdrängen und die theoretiſchen Begriffe vorziehen wäre nichts Anderes, als den Reiſenden mit einem Ruck an's Ziel verſetzen, und ſo, indem die Reiſe abgeſchnitten würde, auch das Ziel ſelber illuſoriſch machen. Die Erfahrung zeigt aber ſattſam, daß wenn der Gipfel eines Berges erſtiegen iſt, dann auch der Nimbus gewichen, die Einbildungskraft abgeſpannt, das Gefühl geſättigt iſt. So lange noch die Bergſpitze im Sonnenglanz oder zeitweilig von einer Wolke verhüllt aus der Ferne winkte, war ſie das

Ideal, das die Thatkraft mächtig anregte und das Streben frisch erhielt. Nicht das Stehen auf der Spitze des Berges, sondern das Streben nach oben, nicht das Ziel, sondern der Weg dahin ist das Bildende und Lohnende, das den Genuß der freien Umschau erst vorbereitet und zum wahrhaften Genuß macht. Darum verfrühe man nicht die theoretischen Begriffe. Kindern theoretische Begriffe zuführen, ohne vorhergegangene Unterlage entsprechender praktischer Begriffe, hieße (wofern es möglich wäre) alle Empfindung ihnen rauben, alle gemüthliche Theilnahme an den Dingen ihnen trüben und den Hochmuth der Intelligenz auf den Thron erheben. Das Kind begreift schon Manches mit seinem Gefühl viel besser, als es je durch Reflexion ihm klar gemacht werden könnte, und es kann schon Vieles mit seinem Gemüth umfassen, lange bevor es sein Verstand beurtheilen lernt.

„Alles mit Bewußtsein" ist eine Forderung, die schon zu vielem Mißbrauch Veranlassung gegeben hat, und die manche Pädagogen ganz falsch verstehen, indem sie nur an die Intelligenz denken und über der Akzidenz, dem „Bewußten," die Substanz,

das „Sein," und Leben vergeſſen. Iſt nur erſt das Subſtantielle in Ordnung, hat ſich durch die That ein wirkliches Vermögen gebildet, dann bleibt der Schatz auch nicht verborgen und es iſt dann leicht, ihn zu ordnen.

Der Dogmatismus wie der Rationalismus verkennen gleicherweis die hohe Bedeutung praktiſcher Begriffe; ſie vermeinen durch Abſtraktionen das Konkrete zu gewinnen, Religion zu lehren durch Lehrſätze und Formeln, ohne ſich darum zu kümmern, ob der Verſtand im Gefühl ſich eine lebendige Baſis zubereitet, zur inneren Anſchauung die äußere ſich geſellt, die Erkenntniß mit der Erfahrung ſich verbunden hat. Und doch entſcheiden hier durchaus die praktiſchen Begriffe. Iſt die Liebe Gottes in der Liebe der Eltern, die Allmacht und Allgüte im Leben und Weſen des Frühlings angeſchauet, von der kindlichen Seele erfahren, hat das Kind in ſeinem Gebet, in ſeinem Gehorſam gegen die Eltern, in aufopferndem Dienſt der Geſchwiſter die Schönheit wie die Nothwendigkeit der Tugend empfunden, ſind mit Einem Worte praktiſche Begriffe in's Gemüth gedrungen: dann werden auch

die bibliſchen Geſchichten und moraliſchen Lehren ſich als praktiſch erweiſen und die „Belehrungen“ an den Trieben und Strebungen des Lebens einen Anhalt gewinnen. Und ſo müſſen überall, in Kunſt und Wiſſenſchaft, in der Moral und Religion alle theoretiſchen Begriffe aus praktiſchen hervorgehen und wiederum in praktiſche ſich umſetzen, wenn ſie Einfluß gewinnen ſollen auf das Leben und Thun. Nicht das Wiſſen als Wiſſen, ſondern das aus der That hervorgehende und in die That übergehende Wiſſen hat pädagogiſchen Werth, weil ſittliche Bedeutung.

Die thätige Hausfrau, welche ihr „hausbackenes“ Brod ſelber beſorgt, hat einen praktiſchen Begriff von der Gährung. Sie nimmt für ein gewiſſes Quantum von Mehl eine beſtimmte Menge Waſſers von beſtimmter Temperatur; ſorgt auch, damit das Säuern wohl vor ſich gehe, daß das Zimmer nicht zu kalt ſei. Der Sauerteig als nothwendiges Ferment verſteht ſich ohnehin. Mit chemiſchen Gründen und wiſſenſchaftlichen Begriffen vermag ſie keine Rechenſchaft von ihrem Verfahren zu geben, aber hat nicht ihr praktiſches Wiſſen viel mehr Werth

als das theoretiſche ihrer Fräulein Tochter, die auf der „höheren Töchterſchule" einen chemiſchen Vortrag über den Gährungsprozeß angehört hat, aber viel zu vornehm und ungeſchickt iſt, zu Hauſe ſelber mit Hand an's Werk zu legen? Der Hirt und der Beduine, welche das Nachtwachen gelernt haben, beſitzen praktiſche Begriffe von der Bewegung der Himmelskörper, ohne Kepplers Geſetze und das Syſtem des Kopernikus zu kennen. Unſere Real- und Gymnaſialſchüler ſind auf der Sternkarte und am Tellurium wohl bewandert, aber den Sternenhimmel kennen ſie deſto weniger, da im Bett ſich keine aſtronomiſchen Studien machen laſſen. Wie viele Helden auf der Landkarte und im geographiſchen Lehrbuch ſind ſchlechterdings nicht im Stande, drei Meilen von ihrem Wohnort ſich zurechtzufinden und das zarte Mutterſöhnchen darf keine Spaziergänge auf eigene Fauſt unternehmen, wo es ſich doch einmal verirren, um die Orientirung bemühen und einen praktiſchen Begriff vom Standpunkt der Sonne gewinnen könnte!

Das Hauptgeſetz der neueren Unterrichtskunſt: „lehre anſchaulich!" will noch viel mehr beſagen,

als ein Bild vorzeigen, ein Pflanzenexemplar in die Schulklasse bringen, ein Experiment vormachen — es dringt auf praktische Begriffe und damit auf eine Praxis des Lebens, die zur Erkenntniß führt. Allerdings ist die Zeit für den Unterricht so knapp zugemessen, oder richtiger, der zu bewältigende Stoff so angewachsen, daß der Lehrer froh sein muß, wenn er nur die nöthigsten Anschauungsmittel herbeischaffen kann, um das Wort nicht als hohlen Schall verrauschen zu lassen. Aber dennoch bleibt es unzweifelhaft, daß wir im Unterricht die Schüler nur zu leicht mit bloßen Worten bezahlen, weil wir zu träge sind, sie und uns an dem individuellen Leben des Objekts zu betheiligen, weil wir sogar mit unsern Anschauungsmitteln oft genug die ruhige klare Beobachtung des Objekts selber verdunkeln, und früher anschauen lassen, ehe noch der Trieb nach der Anschauung recht erwacht ist.

Alle unsere Heroen in Kunst und Wissenschaft haben sich selber durch praktische Begriffe die Bahn gebrochen, von Anbeginn gegen alle Wortmacherei ohne praktischen Hintergrund opponirt, und sind

eben deshalb Meiſter in ihrem Fach und ſchöpferiſche Reformatoren und Fortbilder ihrer Wiſſenſchaft geworden. Al. v. Humboldt wurde Bergmann zu Freiberg, um Mineralogie zu ſtudiren, und als er an das Studium des Sternhimmels ging, genügte ihm die Karte nicht und er fand nicht eher Ruhe, bis er aus der nördlichen zur ſüdlichen Erdhälfte vorgedrungen war, und ſein Herz am Anblick des langerſehnten herrlichen Kreuzes laben konnte. Und wie hat Göthe nach praktiſchen Begriffen gerungen! Es iſt pädagogiſch höchſt intereſſant, die Selbſtbekenntniſſe dieſer Männer zu hören, zu ſehen, wie ſich im Drange des Herzens von Jugend auf der Erkenntnißtrieb die rechte Bahn brach.

Al. v. Humboldt erzählt von ſeiner 1799 unternommenen Reiſe: „Wir ſahen erſt in der Nacht vom 4. zum 5. Julius im 16. Grad der Breite das Kreuz des Südens zum erſten Mal. — Wenn man anfängt den Blick auf geographiſche Karten zu heften und die Beſchreibungen der Reiſenden zu leſen, ſo fühlt man eine Art von Vorliebe für gewiſſe Länder und Klimate, von welcher man ſich in einem höheren Alter nicht wohl Rechenſchaft ge-

ben kann. Dieſe Eindrücke haben einen merkbaren Einfluß auf unſere Entſchlüſſe; wir ſuchen uns wie inſtinktmäßig mit den Gegenſtänden in Verbindung zu ſetzen, welche ſeit langer Zeit einen geheimen Reiz für uns hatten. In einer Epoche, wo ich den Himmel ſtudirte, nicht um mich der Aſtronomie zu widmen, ſondern um die Sterne kennen zu lernen, wurde ich von einer Furcht in Bewegung geſetzt, welche denjenigen unbekannt iſt, die eine ſitzende Lebensart lieben. Es ſchien mir ſchmerzhaft, der Hoffnung zu entſagen, die ſchönen Sternbilder zu ſehen, welche in der Nähe des Südpols liegen. Ungeduldig, die Gegenden des Aequators zu durchwandern, konnte ich die Augen nicht gegen das geſtirnte Gewölbe des Himmels erheben, ohne an das Kreuz des Südens zu denken, und ohne mir die erhabene Stelle des Dante zurückzurufen, welche die berühmteſten Kommentatoren auf dies Sternbild bezogen haben:

Zur Rechten kehrt' ich mich, den Geiſt gewandt
Zum andern Pol, und ſah' vier Stern im Schimmer,
Die Niemand als das erſte Paar erkannt,
Den Himmel letzt' ihr funkelndes Geflimmer.

O du verwaistes Land, du öder Nord!
Du siehst den Glanz der schönen Lichter nimmer!"

Man sieht, dem Manne ward hier „der Traum der Jugend" erfüllt; was die Natur verlangt hatte mit ihrem ahnungsvollen Triebe, das ward nun dem schauenden Geiste gewährt. In diesem Einklange von Sinn und Trieb und eben dessentwillen empfand der große Naturforscher die Tropenwelt in allen seinen Pulsen, im tiefsten Grunde des Gemüths, und seine Schilderungen wirken deßhalb so ergreifend, weil sie auf diesem Grunde ruhen.

„Gefühl ist Alles,
Nam' ist Schall und Rauch
Umnebelnd Himmelsgluth."

Wer dieser Einheit von Anschauen und Empfinden, von Sinn und Trieb, Erkennen und Erfahren das Wort redet, der dringt eben damit auch auf ein tüchtiges Denken, das ja ohne lebendiges Interesse für den Gegenstand und das „Sicheinleben" in den Gegenstand nichtig bleibt. Göthe hat darum eine so reine und eindringende Anschauung der Dinge gewonnen, weil er an jener Einheit so entschieden festgehalten hat, so daß ihm

Anſchauen und Denken zu Akten des Gemüthes wurden.

In den Mittheilungen von Riemer über Göthe (Berlin 1841, erſter Th.) heißt es: „Es waren Gegenſtände ſelbſt, an denen er ſich zum Bewußtſein kommen mußte, nicht das Wort, die Erzählung, die Beſchreibung. Wie iſt er glücklich, wie dankt er Gott, wenn er ſelbſt etwas geſehen hat, wenn der Gegenſtand nicht mehr ein bloßes Wort, ein leerer Schall nur iſt, wenn auch ein Name kein bloßer Name für ihn bleibt, wenn ein Objekt ſichtbar und handgreiflich vor ihm ſteht und er alle Sinne daran üben, es von allen Seiten anfaſſen und im eigentlichen Wortverſtande begreifen kann. „„Was nur durch die Sinne gefaßt werden kann,““ ſagt er ſelbſt, „„deſſen Erzählung erregt im Gemüth eine lebhafte und beinahe ängſtliche Sehnſucht, und je genauer wir von ſolchen Gegenſtänden ſprechen hören, deſto gewaltſamer ſtrebt der Geiſt nach ihnen.““ Was er auf dieſe Weiſe gewinnt, das ſtellt er nun ebenſo ſinnfällig dar, und jedes Wort iſt dann voll Bedeutſamkeit und Wirkung. So iſt ſein Wiſſen ein eindringen-

des Sehen, ein Licht, das ſieht und geſehen wird, und die Wiſſenſchaft iſt ihm kein von den Gegenſtänden abgeſondertes theoretiſches Gerüſt, womit der Bau der Natur verkleidet und für ſie ſelbſt ausgegeben wird, ſondern das jedesmalige Eindringen des Geiſtes in die Gegenſtände, der dieſelben durchglüht und ihre Struktur verſichtbart."

„Wie Göthen das Wort nichts war als ein hohler, leerer Schall und er immer gleich der Anſchauung begehrte; wie er Städte und Länder nicht glaubte aus Reiſebeſchreibungen kennen zu lernen, ſondern durch Selbſtanſicht: ſo erwarb er ſich ſeine wiſſenſchaftlichen und Kunſtkenntniſſe nicht aus Kompendien und Theorien, vielmehr durch handanlegende Praxis mit den bezüglichen Gegenſtänden. Botanik, Zoologie und Mineralogie wurden in der Natur ſelbſt vorgenommen und erſchauet; Anatomie und Oſteologie auf dem Theater, ſogar auf dem Anger; zeichnende und bildende Kunſt an der Natur, an Modellen, an Antiken; Baukunſt überhaupt durch nachbildendes Studium der Säulenordnung und unmittelbare Betrachtung vorzüglicher Bauwerke, alter wie neuer.

„Alles, was ihn bloß belehrte, ohne seine Thätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben, war ihm verhaßt.“

„Lernen auf seine Weise hieß praktisch durch eine an den Gegenständen in der Natur selbst gewonnene Belehrung!“

Eine der Götheschen Natur sehr verwandte Persönlichkeit, nur noch praktischer und noch mehr dem realen Leben zugewandt, war Justus Möser, dessen Aufsätze über die verschiedenartigsten Gegenstände des Lebens schon dem Dichterjüngling Göthe gewaltig imponirten, und nicht wenig zu dessen gesunder realistischer Richtung beitrugen. Man merkt es den „Patriotischen Phantasieen“ auf jeder Seite an, daß sie der Ausdruck praktischer, aus dem Leben organisch erwachsener Begriffe sind, und die feine, allseitige, kluge und taktvolle Art, mit der Möser auf Bildung durch's Leben selber und zwar mit steter Berücksichtigung der individuellen Bildungsmittel dringt, macht seine Schriften so äußerst werthvoll auch in pädagogischer Hinsicht. Während uns in Göthe und Humboldt eine durch praktische Mittel gewonnene intellektuelle Bildung entgegentritt

und als vollendetes Muſter dienen kann, ſehen wir in Möſer den durch theoretiſche Mittel (das Studium der Rechte) praktiſch gewordenen Menſchen, und ſeine Rathſchläge und Gedanken wenden ſich vorzugsweiſe an die praktiſchen Stände des Volks, mit welchen er durch ſeinen Beruf ſo vielfach in Berührung kam. Aus den von B. R. Abeken neu geordneten und aus dem Nachlaſſe Möſers vermehrten 5 Bänden „Patriotiſcher Phantaſieen“ will ich hier nur einige prägnante Fragmente mittheilen, damit den dringenden Rath an gebildete Eltern und Erzieher verbindend, ein Werk fleißig zu leſen und zu ſtudiren, das, wenn auch Manches für unſere Zeit nicht mehr anwendbar iſt, doch nie veralten wird und durch ſeine Originalität einzig daſteht in unſerer Literatur. Selbſt hinter manchen barocken und paradoxen Sätzen iſt doch ein geſunder Kern verborgen, eine köſtliche ſüße Frucht, aber man laſſe ſich auch die Mühe nicht verdrießen, die Schale zu löſen.

Im V. Theil sub XIII. („Ueber Volksbildung“) heißt es: „Er fiel auf ſein Angeſicht und betete an — dieſer Ausdruck religiöſer Em-

pfindungen hat mir immer der mächtigſte unter allen geſchienen, deren der Menſch fähig iſt; und er iſt die wahre Sprache des rohen Menſchen, der die ganze Wirkung der Schöpfung empfindet, aber nicht gelernt hat, ſie mit Hülfe ſeiner Gedanken und Worte in kleine Theilchen zu theilen und jedes derſelben allein zu betrachten. Unſtreitig hat das letzte auch ſeinen großen Nutzen, und es iſt für Manche in dem großen Buche der Schöpfung zu buchſtabiren. Aber ob man nun ſagen könne, daß derjenige, der die Fertigkeit nicht hat, ſeine Empfindungen zu vereinzeln und dieſelben mit Worten zu bezeichnen, weniger Religion habe als ein anderer, das iſt noch immer eine Frage, die eine Unterſuchung verdient.

„Nach meiner Erfahrung haben immer diejenigen mächtiger gehandelt, welche die Natur ſo ganz, wie ſie ſich ihnen dargeſtellt, empfunden und ſich die wenigſte Zeit beim Buchſtabiren aufgehalten haben. Kinder machen in ihrem erſten und zweiten Jahre, da ſie bloß durch Totaleindrücke belehrt werden, erſtaunende Schritte; Nichts wird ihnen erklärt, ſie haben bloß ihre Sinne offen; Alles, was hineinfallen kann, fällt hinein, und ſie haben ſchon

im dritten, vierten Jahre eine ſolche Summe von Kenntniſſen, wodurch ſie in ihren Handlungen geführt werden, daß man Mühe hat, ſie durch abgezogene Regeln in ihrem ſtarken Laufe aufzuhalten. Männer, die auf dieſe Art zur See oder zu Lande erzogen werden, und ſich einzig und allein durch dasjenige, was ihnen in der Welt aufgeſtoßen iſt, gebildet haben, ſind mir unendlich mächtiger und größer vorgekommen als Alle, welche in der Schule aufgehalten worden — und ich getraue mir, in allem Ernſt zu behaupten, daß Eltern, welche Gelegenheit haben, ihre Kinder durch die Welt, oder durch die Totaleindrücke von den zu ihrer künftigen Beſtimmung gehörigen Dingen zu erziehen, ihre Kinder ſo wenig als möglich in die Schule ſchicken ſollten."

Daſſelbe Thema wird im IV. Theil sub V. („Alſo ſollte der handelnde Theil der Menſchen nicht wie der ſpekulirende erzogen werden") näher motivirt. „Wer griff mit mehr Zuverſicht an als Ziethen? Wer ging kühner in die Gefahr als Cook? Wenn ich alle Kriegsbücher und alle Reiſebeſchreibungen auswendig gelernt hätte, ſo würde ich in

dem Augenblicke, da Sehen und Angreifen nur Eins ſein muß, dasjenige nicht ſein, was jene bloß praktiſch unterrichtete Männer waren. — Sie glauben vielleicht, Ziethen und Cook würden größer geweſen ſein, wenn ſie bei gleichen Erfahrungen wären wiſſenſchaftlich unterrichtet worden? O Freund, der Weg der letzten Art iſt viel zu langſam; er läßt uns dasjenige nur ſtückweiſe genießen, was wir im praktiſchen Unterrichte nur Ein Mal und im ganzen Zuſammenhange faſſen. Das Auge, welches die Stellung der Feinde tauſend Mal geſehen hat, ſummirt Totaleindrücke zu Totaleindrücken; es vergleicht unendliche Maſſen mit unendlichen Maſſen und bringt unendliche Reſultate heraus; anſtatt daß der wiſſenſchaftlich Unterrichtete mit lauter einzelnen und beſtimmten Ideen rechnet, und Regeln herausbringt, die, wenn's zum Treffen kommt, nie gegen den Totaleindruck beſtehen und einen im Kampfe der Leidenſchaften höchſtens mit dem Seufzer: Oh! troppo dura legge! verlaſſen.

„Zum Vergnügen und bei müßigen Stunden ſtellt der praktiſch Unterrichtete auch wohl Unterſuchungen ſeines Reichthums an, anatomirt einen

Totalbegriff und freuet ſich des Philoſophen, der dieſen ſchon vor ihm zerlegt und jedem Theilchen deſſelben einen Namen gegeben hat; aber im Handeln hält ihn ſeine Metaphyſik nicht auf. — Ebenſo macht es das Frauenzimmer, wovon man ſagt

Illam, quidquid agit, quoquo vestigia movit,
Componit furtim subsequitur que decor.

Sie hat das componere furtim nicht wiſſenſchaftlich erlernt, ſondern ſich immer unter unzähligen Verhältniſſen befunden und ſich darnach, ohne dieſelben in einzelne Begriffe zu zerſtücken, gebildet, und eine ſolche Summe von Regeln daraus gezogen, die kein Gelehrter jemals vollſtändig in einzelne Sätze auflöſen wird. Ihre Regeln ſind concreta, die, ſobald ſie durch die Abſtraktion getrennet oder auch nur deutlich gedacht werden können, nicht mehr ihre ſchnelle Wirkung behalten, indem das deutliche Denken ganzer Maſſen nicht ſo geſchwind von Statten geht, als das Empfinden derſelben, und das Anſtändige oder Un-

[1]) Sie wird in Allem, was ſie thut und wohin ſie geht, „verſtohlener Weiſe" (furtim) vom Gefühl des Schönen und Anſtändigen (decor) geleitet.

anſtändige früher auffällt, als die Urſachen davon gedacht werden können. Le sentiment seul est en état de juger le sentiment, ſagt Helvetius. Empfindung kann durch Wiederempfindung völlig gefaßt und nicht durch Worte völlig ausgedrückt werden.

Juſtus Möſer war ein Prediger der „Gemüthsbildung," und zwar in Folge ſeines praktiſchen Sinnes. Er wußte und hatte es im Leben erfahren, daß nichts Großes geleiſtet werden kann, wo das Gemüth nicht dabei iſt. Das Gemüth als die organiſche, lebendige Einheit unſerer Gefühle iſt ja zugleich die Einheit unſerer Triebe und Neigungen, alſo die Wurzel unſeres Wollens und Thuns. Wollen wir den Baum ſtärken, müſſen wir die Wurzel düngen. Damit iſt nicht geſagt, daß wir den Baum auf die Wurzel beſchränken, d. h. bloße Gemüthsmenſchen bilden ſollen, allem Thun und Laſſen die Form des „Gemüthlichen" aufdrückend, alles Selbſtbewußte zurückſchraubend auf das „dumpfe Leben und Weben im Gefühl." Wer auf ſolche „Gemüthlichkeit" hinarbeiten wollte, würde in den geradeſten Gegenſatz gerathen zu jenem praktiſchen

Ziel, das in der Forderung liegt: Beſchränkung und Vertiefung in das Objekt! Statt des Objektiven würden wir eine leere Subjektivität bekommen, ſtatt des in Bewegung geſetzten Gemüthes paſſive Gemüthsruhe; der Seefahrer Cook war ein höchſt ungemüthlicher Menſch, aber die Schifffahrt ſteckte ihm tief im Gemüth, und weil ſeine Gefühle um ein Objekt ſo feſt und ſicher ſich gruppirt hatten, war er eine gemüthsſtarke Natur, friſch und entſchieden, entſchloſſen und kräftig zum Handeln. Die Frauen ſind im taktvollen Handeln darum ſo ausgezeichnet, weil ſie im Gemüth ſo ſicher ſind, weil ihre Ideen aus ihrem Lebenskreiſe erwachſen ſind und in Einem Gefühl ſich konzentrirt haben. Ein Profeſſor der Staatswiſſenſchaften kann die glänzendſten Theorieen über die Staatskunſt entwickeln, aber an's Ruder kommend, ein ſchlechter Staatsmann ſein, weil er durch ſeine theoretiſchen Begriffe noch keineswegs das Gefühl erlangt hat, das ihm mit der Sicherheit des Inſtinktes ſagt, was im vorliegenden Falle zu thun ſei. Dieſes Gefühl wird aber durch klare Anſchauung des Gegenſtandes, durch folgerichtiges Handeln, durch prak-

tiſche Begriffe weſentlich gebildet, und iſt keineswegs identiſch mit jener bloß ſubjektiven „Gemüthspolitik," die bloß nach perſönlichen Stimmungen handelt, ohne im Stande zu ſein, ſich in das politiſche Objekt zu verſetzen. Ein Prinz, der von Jugend auf mehr mit theoretiſchen Liebhabereien, mit äſthetiſchen Unterhaltungen und wiſſenſchaftlichen Problemen ſich beſchäftigt hat, ohne den Sinn für das Praktiſche entwickelt zu haben, wird ſchwerlich als Regent durch entſchiedenes Handeln ſich auszeichnen. Freilich, wo von Haus aus, d. h. der natürlichen Anlage zufolge, kein praktiſcher Sinn vorhanden iſt, da wird auch die Erziehung keine große Reſultate liefern, denn dieſe kann nur die vorhandenen Keime entwickeln; dagegen wird bei den praktiſchen Genies die im Unbewußten längſt vorhanden geweſene Anlage um ſo glänzender hervorbrechen, als ſie durch längern Druck auf ſich ſelber zurückgedrängt, eben dadurch aber auch elaſtiſcher geworden war. So bei Friedrich dem Großen und bei Napoleon.

Daß eine tüchtige theoretiſche Bildung der Praxis nicht nur nicht hinderlich, ſondern im Gegentheil höchſt förderlich iſt, verſteht ſich ohnehin.

Je erleuchteter der Kopf, um so wirksamer der Wille. Ein Feldherr ohne Kenntniß der Mathematik, ein König ohne alle Kenntnisse der Staatswissenschaften sind Widersprüche in sich selbst; das Genie kann bis zu einem gewissen Grade das Studium ersetzen, aber nur insoweit es selber die Erkenntniß erzeugt und insoweit es in seiner anschauenden intuitiven Erkenntniß die auf Reflexion beruhenden Begriffe des Theoretikers überflügelt. Daraus folgt aber nicht, daß ein Feldherr in gleicher Weise Mathematik studiren müsse wie ein Mathematikus ex professo. Die praktischen, d. h. die durch das Handeln gewonnenen Begriffe bleiben hier doch die Hauptsache. Darum sind die besten Theoretiker unter den Offizieren keineswegs als solche schon die besten Feldherren.

Justus Möser ist ein zu heller Kopf, um ein Verächter wissenschaftlicher Bildung und philosophischer Spekulation zu sein; er weiß recht gut, wie die Theorie rückwirkend auch die Praxis fördert. „Sie sollen aber nicht glauben," sagt er zum Schlusse des angezogenen Fragments, daß ich den wissenschaftlichen Unterricht und die Gelehrsamkeit,

welche daraus entſteht, verachte. Nein, ich ſehe die Gelehrten als eine der edelſten Klaſſen der Menſchen an; der wiſſenſchaftliche Unterricht beſteht hier mit ſeinem Zweck vollkommen, und ich weiß, daß der praktiſche Unterricht unendlich durch die Reſultate des wiſſenſchaftlichen gewonnen hat. Allein die Geſchäftsmänner und die übrigen handelnden Menſchen ſollen dieſe Reſultate nützen, ohne mit Jenen einerlei Gang zu gehen; ſie ſollen wie die Frau von Savigné den Verſtand au bout de la plume haben, oder wie ein fertiger Muſikus die Noten durch's Auge in die Finger gehen laſſen, und das commercium rerum et animae [1]) — wie es Bako nennt — ſo wenig durch das Denken der Zeichen als durch den Ausdruck aufhalten; und das läßt ſich in Geſchäften bloß von dem praktiſchen Unterterricht erwarten."

Ich führe noch ein mir ſehr nahe liegendes Beiſpiel an. Mein letzter Zögling war der Sohn eines reichen Fabrikherrn. Als ich beim Beginn des Unterrichts mit dem Vater zu Rathe ging, drang ich auf die Aufnahme des Lateiniſchen in den Lektions-

[1]) Wechſelverkehr der Dinge mit der Seele.

plan, indem ich geltend machte, daß das Studium dieſer alten Sprache nicht bloß ein gutes humaniſtiſches Gegengewicht gegen realiſtiſche Verflachung darbieten, ſondern auch dem Erlernen der romaniſchen Sprachen (Franzöſiſch und Italieniſch) den beſten Vorſchub leiſten würde. Dieß ward zwar eingeräumt, aber dagegen geltend gemacht, daß der Knabe, als für eine praktiſche Laufbahn beſtimmt, Zeit genug brauche für praktiſche Fächer, ſo daß für das Lateiniſche kein Raum ſei. Ueberdieß zeigte mein Schüler die entſchiedenſte Abneigung gegen alle Gelehrſamkeit, gegen alles Bücherſtudium, und wie ich bald merkte, war ſein Talent für Sprachen höchſt gering. Dagegen offenbarte ſich die entſchiedenſte Anlage und Neigung für die zeichnenden und bildenden Künſte, und großes Talent für alles Techniſche. In ſchneller Auffaſſung und Zergliederung einer Maſchine, die keiner von uns beiden bisher geſehen hatte, that es mein zehnjähriger Zögling weit ſeinem Lehrer zuvor. Er ſchnitzte die zierlichſten Modelle, machte im Zeichnen die überraſchendſten Fortſchritte, aber mit der Feder wollte es nicht recht vorwärts und die ſchriftlichen Aufſätze

waren höchſt dürftig. Auch für die mündliche Rede waren die Anlagen gering. Doch überzeugte ich mich bald, daß es ihm keineswegs an Gedanken fehlte, daß er Dinge und Menſchen ſcharf beobachtete, und mit ſeinen praktiſchen Begriffen oft meine theoretiſchen beſchämte. Ich erkannte, wie gerathen es ſei, dieſe entſchieden praktiſche Natur mit ihren individuellen Mitteln zu bilden, und weit entfernt ſeiner anſchaulichen Richtung durch die Reflexion, durch vieles Doziren, Sprechen und Schreiben eine Ableitung geben zu wollen, beſtärkte ich meinen Zögling in ſeinem Streben, trug ihm wenig vor, ließ ihn dagegen fleißig zeichnen [1]), nicht bloß in der Naturkunde und Phyſik, ſondern auch in der Geſchichte und Geographie, gewann ihm ſelbſt für Gedichte Neigung ab durch Illuſtrationen und

[1]) Das Zeichnen vereint wie kein anderes Lehrobjekt die intellektuelle Bildung mit der äſthetiſchen und praktiſchen, und ſollte daher auch in den Volksſchulen, die doch vorzugsweiſe die praktiſchen Stände bilden wollen, noch mehr Berückſichtigung finden, als es zur Zeit noch geſchieht. Es iſt nicht Laune oder Vorurtheil, ſondern das Bewußtſein von der Wichtigkeit und Nothwendigkeit der Sache, wenn ich dem Zeichnen in den genannten Schulen wöchentlich 4 Stunden vindicire.

Kupfer, und die Bildergallerie (Karlsruhe und Freiburg) war unſer beſtes Kompendium. Wenn es an die Erklärung und Beſchreibung der Bilder ging, löſte ſich die Sprache — weil das Gemüth Antheil nahm. Was Auge und Hand ſich errungen hatten, das ſaß dann auch feſt in der Erinnerung. Ich gab möglichſt wenig Aufgaben, und ſo hatte der Praktikus die größte Freude, während ſeiner Freizeit einzelne Abtheilungen des großen Fabrik-Etabliſſements beſuchen und in mehreren Arbeiten ſich ſelber praktiſch verſuchen zu können; er lernte auf dieſe Weiſe faſt ſpielend die Formſtecherei, machte auch Proben in der Farbküche, und das Alles kam wieder dem Unterricht in der Geometrie und Chemie zu Gute. Zu dem Allen würde er keine Zeit gehabt haben, wenn wir ihn mit dem Lateiniſchen geplagt oder den Lektionsplan eines Realgymnaſiums ſtrikte befolgt hätten. Gegenwärtig iſt der junge Mann auf dem Wiener Polytechnikum, ſtudirt vorzugsweiſe Chemie, aber treibt auch dieſe Wiſſenſchaft überwiegend praktiſch im Laboratorium, und mit beſtimmter Rückſicht auf das Geſchäft, dem er ſich widmen ſoll.

„Das ist der Materialismus und das Nützlichkeitsprinzip der Zeit in bester Form, aber auch in verdammlichster Weise!“ — wird hier mancher Leser ausrufen, der für allgemeine Bildung schwärmt. Ich antworte: Jeder treibe das, was ihm gemäß ist, und zwar von Jugend auf und mit ganzer Seele; mit seinen individuellen Mitteln werde Jeder vollendet in sich, so wird er durch die Einseitigkeit zur Allseitigkeit gelangen und ein ganzer sittlicher Mensch werden. Wohl dem Kinde, das zeitig am Berufe des Vaters Geschmack findet, und dessen Familie ihm zugleich die Bildungs-Werkstätte ist! Die hier gewonnenen praktischen Begriffe werden seinem Leben einen Halt geben, der auch dann noch „hält,“ wenn die theoretischen Schulbegriffe wanken. Auch die Arbeit, insbesondere die häusliche, bildet einen Theil der Gemüthsbildung und zwar einen sehr wesentlichen; es kommt nur darauf an, daß wir sie dem Kinde lieb und werth machen und mit seinem sittlichen Leben in Verbindung setzen.

Vom Gedächtniß.

Es ist etwas gar Curioses um jene Kraft des Geistes, die wir „Gedächtniß" nennen; unter allen sogenannten Vermögen und Kräften der menschlichen Seele erscheint eigentlich das Gedächtniß am räthselhaftesten und wunderbarsten. Von der einen Seite betrachtet, stellt es sich dar als völlig losgelöst und unabhängig vom Verstande; wir unterscheiden bekanntlich „Gedächtnißmenschen" und „Verstandesmenschen," wir sehen oft genug, wie bei Manchem ein reich ausgestattetes Gedächtniß einen höchst armen Verstand zur Seite hat, wie schwach manche Gelehrte, die einen großartigen Stoff gedächtnißmäßigen Wissens aufgehäuft haben, im gesunden Urtheil und selbstständigen Denken sind. Das Gedächtniß stellt sich von dieser Seite betrachtet dar

wie ein hohles Gefäß, bloß zum Aufnehmen bestimmt, wie ein Packesel, der sich gefallen lassen muß, was und wieviel man ihm aufbürdet; was es trägt, ist zunächst bloßer „Stoff," der erst durch die Thätigkeit der höheren Kräfte des Geistes seinen Werth und Gehalt empfängt. Hochmüthig treten darum Phantasie und Verstand an das Gedächtniß heran, um nach Belieben von dem Stoffe zu nehmen, der zu Hochbildern des Gedankens, zu allerlei feiner Arbeit des erkennenden Geistes verarbeitet werden soll; der Wille vollends und das Gefühl scheinen mit dem Gedächtniß gar nichts zu schaffen zu haben, denn was ist trockener als das Memoriren, und bei welcher andren Arbeit verhält sich der Geist passiver als gerade hier? Ist nicht das „Auswendiglernen" ein wahres Ruhekissen für die Denkfaulen, ja ist nicht schon das Wort „Auswendig" lernen bezeichnend genug, um darzuthun, daß der memorirte Stoff im Grunde dem Geiste äußerlich bleibt, wie man denn wirklich ein sicher memorirtes Stück hersagen kann, ohne sich etwas dabei zu denken, oder sogar indem man an etwas ganz Anderes denkt?!

Sehen wir aber näher zu, so ergibt sich bald, daß jene Scheidung zwischen Gedächtniß und Verstand, jene Isolirung des „Gedächtnißvermögens" nur eine Abstraktion ist, und wo sie in der Wirklichkeit uns entgegentritt auf einer unnatürlichen Einseitigkeit der Bildung beruht, mit der ein gesunder Organismus des Geisteslebens nicht verglichen werden darf. Das Gedächtniß ist, wie schon der Name besagt, die Kraft, „Gedachtes" zu behalten; alles Gedachte kann aber nur aufgenommen werden, wenn der denkende Geist mit einer gewissen Selbstthätigkeit sich daran betheiligt; es kann nichts „auswendig" gelernt werden, ohne daß das Aeußere, der Stoff, bis zu einem gewissen Grade ein „Inwendiges" geworden wäre, gleichwie nur Das eine Speise für den Menschen ist, was der Magen in Fleisch und Blut verwandeln kann. Wer nicht französisch *versteht*, kann kein französisches Gedicht *auswendig lernen*, höchstens es zu einem mechanischen Nachsprechen bringen nach Art der Papageyen. Der Mund kann zwar auch Kieselsteine verschlucken und der Magen sie aufnehmen, aber in Bezug auf diese moles rudis indi-

gestaque [1]) hört der Magen auf, Magen zu ſein, denn er kann ſie nicht verdauen. So wenig man von dem Magen die verdauende Thätigkeit, den verdauenden Magenſaft (ohne welchen der Magen aufhören würde, Magen zu ſein) ſammt den übrigen Organen, welche den Speiſeſaft zum Blutſaft umwandeln helfen, trennen kann: ſo wenig kann man auch von der Thätigkeit des Gedächtniſſes die Thätigkeit des Verſtandes trennen, und umgekehrt von der Thätigkeit des Verſtandes diejenige des Gedächtniſſes. Allerdings iſt, was das Gedächtniß aufnimmt, zunächſt nur Stoff, gleich der leiblichen Speiſe; aber dieſer Stoff wird, ſobald er aufgenommen iſt, auch alsbald in geiſtige Subſtanz umgewandelt oder doch für eine ſolche Aſſimilation aufbewahrt. Wie ohne die Speiſe keine Verdauung, ſo ohne den Gedächtniß-Stoff, das Material des Denkens kein lebendiger fortwachſender Denkprozeß. „Wir wiſſen nur ſo viel, als wir im Gedächtniß haben" — das iſt ein alter unbeſtreitbarer Satz; was wir einmal gedacht haben, aber nicht mehr wiſſen oder doch nach Gefallen wieder in's Bewußt-

[1]) Rohe unverdauliche Maſſe.

ſein zurückrufen können, das hört auch auf, geiſtiges Beſitzthum zu ſein. Ohne Gedächtniß wären wir geiſtige Proletarier, die von der Hand in den Mund lebten, und was ſie in einem Moment erarbeitet hätten, im nächſtfolgenden wieder vergeudeten. Ohne Gedächtniß könnten wir wohl die Dinge anſchauen, aber nicht begreifen, denn es fehlte uns jede früher gehabte Anſchauung ähnlicher Dinge, wir würden, indem wir vor dem einen Baume ſtünden, nicht mehr an die übrigen Bäume denken, die wir bereits geſehen hätten, würden alſo die Mannigfaltigkeit unſerer Anſchauungen gar nicht zur Einheit zuſammenfaſſen (begreifen) können, und noch weniger im Stande ſein, den Begriff im Worte feſtzuhalten. Denn ohne Gedächtniß lernt man weder die fremde noch die Mutterſprache.

Beſteht die Arbeit des erkennenden Geiſtes darin, die Anſchauungen der Außenwelt zu Vorſtellungen der Innenwelt zu erheben, ſo iſt es die Arbeit des Gedächtniſſes, dieſes innerlich Errungene ſo zum Eigenthum der Seele zu machen, daß der Denkprozeß nicht immer wieder von Neuem beginnen muß, um dieſe oder jene Vorſtellung zu gewinnen.

Das Gedächtniß vertieft darum die Anschauung, um die Vorstellung fest und bleibend zu machen; es wiederholt einen und denselben Eindruck, um ihn desto tiefer eindringen zu lassen. Wir sagen einem Kinde zwei drei Mal denselben Auftrag, damit es ihn sich merke. Somit hat das Gedächtniß wesentlichen Antheil an der Erinnerung, d. h. an jenem Assimilationsprozeß, welcher die Dinge der Außenwelt zu Dingen der Innenwelt macht. Ich habe z. B. eine Person nur Ein Mal gesehen, aber das Bild derselben hat sich mir so lebendig eingeprägt, daß ich es nach einer Reihe von Jahren noch reproduciren kann — so würde ich sagen: „Ich erinnere mich noch recht gut ꝛc.“ Aber mit demselben Rechte konnte ich auch zu jener Wirthin in Eger sagen, in deren Gasthaus ich vor zehn Jahren einmal zu Mittag gegessen hatte, und die mich nach so langem Zwischenraum gleich wieder erkannte: „Sie haben ein gutes Gedächtniß.“

Man kann ebensowohl Formen und Gestalten auswendig lernen, als Begriffe. Wie ich mir die Verse eines Liedes wieder und wieder vorsage, um sie in's Gedächtniß zu bekommen, so sehe ich im-

mer und wiederholt auf eine Berggruppe, um ihre Formation mir einzuprägen, oder gehe in einer Bildergallerie wiederholt zu gewissen Bildern, um diese nicht zu vergessen und das innerlich gewonnene Bild fest in's Gedächtniß zu fassen. Je lebhafter wir uns für ein Objekt interessiren, je inniger wir uns dem Eindruck desselben hingeben, desto leichter wird sich's auch dem Gedächtniß einprägen. Worte, die auf unser Gemüth Eindruck gemacht haben, Personen, die unsere gemüthliche, herzliche Theilnahme erregten — werden auch für das Gedächtniß nicht verloren sein. Darum ist das französische apprendre par coeur nicht minder berechtigt als unser deutsches „auswendig lernen;" diese gemüthliche Seite des innigen Umfassens, des tief eindringenden Anschauens, der lebendigen Erinnerung — welches Alles im Worte „Gedächtniß" angedeutet ist, liegt bedeutsam und offen da in dem Worte: Gedenken und Andenken. Hast du auch deines Freundes gedacht? Halt im Gedächtniß Jesum Christum, der von den Todten auferstanden ist ꝛc. Solches thut zu meinem Gedächtniß!

Je lebhafter sich das Gemüth für einen Gegen-

ſtand intereſſirt, deſto genauer wird es ihn aber auch anſchauen. So wird z. B. ein Feldherr leicht Geſtalt und Namen ſeiner Soldaten merken, weil er dieſe Objekte ſeiner Theilnahme feſt und ſicher in's Auge faßt. Da nun das, wofür wir beſondere Anlagen in uns verſpüren, auch am meiſten unſere Lebenskraft erregt und unſere Lebensfreude erhöht, ſo wird auch das Gedächtniß nach verſchiedenen Seiten hin ſich kräftig erweiſen, bei dem Einen nach dieſer, bei dem Andern nach jener Seite. Ein Gelehrter wird für die einzelnen Individuen eines Regiments kein Gedächtniß haben, weil er kein Auge, und kein Auge, weil kein Intereſſe haben, während es dem Feldherrn gänzlich unmöglich wäre, gewiſſe Begriffsreihen in's Gedächtniß zu faſſen, welche dem Philoſophen ein Spiel ſind.

Schon hieraus folgt, daß das Gedächtniß kein für ſich beſtehendes „Vermögen" des menſchlichen Geiſtes iſt, das für ſich allein geübt werden kann, gleichviel an welchem Stoffe, ſondern daß es die im Denkprozeſſe, in der Einbildungskraft und Erinnerung hervortretende Beharrungskraft der Vorſtellungen iſt, die nach verſchiedenen Seiten hin

und in dem Maaße als kräftig oder unkräftig ſich erweiſt, als die Vorſtellungen ſelber nach gewiſſen Seiten hin ſich kräftig entwickeln. Ein Knabe, der Sprachtalent hat, wird auch für das Aeußere der Sprache, für die Worte an ſich ein kräftigeres Gedächtniß offenbaren als ein anderer, der mehr Sinn für Naturformen oder eine mehr lebendige Phantaſie hat. Der letztere wird z. B. eine neue Pflanze nach ihren eigenthümlichen Formen ſich gut in's Gedächtniß prägen, aber leicht den Namen vergeſſen, während der erſtere den Namen ſicher faßt, aber die Sache weniger genau behält. Dem Sprachforſcher ſind im Grunde die Worte die Sachen, für die er ſich intereſſirt, und ſein Wortgedächtniß iſt zugleich ein Sachgedächtniß. Ein mathematiſcher Kopf wird vielleicht ſchwer lateiniſche Vokabeln lernen, deſto leichter und ſicherer geometriſche Sätze und Konſtruktionen behalten; ein muſikaliſcher Geiſt wird für die muſikaliſchen Gedanken ein gutes Gedächtniß offenbaren, Melodieen leicht behalten und ſelbſt komplizirte Sätze und Perioden eines Tonſtücks leicht und ſicher memoriren. Oft ſpricht der Eine dem Andern geradezu das Gedächtniß ab, weil derſelbe nicht für Dasjenige Ge-

dächtniß hat, was jenen interessirt; wir würden, je mehr wir in dieser Hinsicht nachforschten, um so mehr finden, daß weniger der Gegensatz von gutem und schlechtem Gedächtniß besteht, als daß verschiedene Richtungen des Gedächtnisses vorhanden sind, und daß wir nur von Demjenigen sagen können, er habe ein gutes Gedächtniß, der mit möglichster Allseitigkeit seiner Anschauungen auch die möglichste Allseitigkeit des Interesses verbindet, die aus seinen Anschauungen gewonnenen Vorstellungen festzuhalten und mit der Kraft seines Verstandes, seiner Phantasie 2c. zugleich die Kraft des Behaltens ausgebildet hat. Je mehr solches der Fall ist, desto gesunder ist der ganze geistige Organismus, desto kräftiger und wohlgenährter und harmonischer, während da, wo Einbildungskraft und Urtheil ausgebildet sind auf Unkosten des Gedächtnisses, der Geist einem nervösen Körper gleicht, der mager und eckig ist, weil er schlecht verdauet.

Erhellet nun, daß sich das Gedächtniß gar nicht von den übrigen Kräften der Seele abreißen läßt, wenn ein gesunder Organismus vorhanden sein soll, so bedarf es keines langen Beweises, daß auch die

Bildung des Willens sehr stark betheiligt und sehr innig verknüpft ist mit der Bildung des Gedächtnisses. Wie schon bei der Anschauung eine Anspannung des Willens vorhanden sein muß, die wir „Aufmerksamkeit" nennen, so bedarf es noch mehr beim gedächtnißmäßigen Lernen des Merkens, der vollen, ungetheilten Hingabe, die von allem Andern abstrahirt, um nur das Eine festzuhalten und tief einzuprägen. Die Willkür des lernenden Subjekts wird in Zucht genommen und zwar in eine strenge Zucht, die große Selbstverleugnung verlangt. Die Formen und Farben, die Bilder und Gestalten der Außenwelt sind etwas Gegebenes, Objektives; der Geist kann trotz aller seiner Freiheit sie nicht aus sich selber erzeugen, er muß sie anschauen und anschauend sich merken. Die Worte einer Sprache kann der Einzelne nicht erfinden, er muß sich gefallen lassen, wie man dies oder jenes Ding nennt, und hat die Arbeit, die Ausdrücke und Formen lediglich zu merken. Diese Hingabe des Subjekts an das Objekt ist ein sittlicher Akt; durch treue Uebung des Gedächtnisses wird eine Achtung und Verehrung des Objektiven gewonnen,

ein Grundstein zur Treue des Charakters gelegt und ein Damm aufgeworfen gegen eitle Selbsterhebung des Subjekts. Wie das Kind seine Sprache nur durch die Sprache der Erwachsenen gewinnt, so kann es auch nur durch das, was die Anderen vor ihm gedacht haben, zum eigenen Denken gelangen. Das Gedächtniß ist darum recht eigentlich die Denkkraft der Jugend und seine Uebung die Kardinaltugend des jungen unreifen Menschen, der eben seiner Jugend willen das weichste Gehirn, die größte Reizempfänglichkeit, das stärkste Gedächtniß empfangen hat. Je älter der Mensch wird, desto mehr tritt das Gedächtniß zurück, denn desto mehr soll er zum eigenen Denken kommen, gleichwie auch die leibliche Speise nur so lange zum Wachsthum des Leibes, zur Bildung der Knochen und Muskeln verwandt wird, als der Mensch noch nicht zur Selbstständigkeit ausgewachsen ist. So unnatürlich es wäre, dem noch unreifen Körper Anstrengungen zuzumuthen, denen nur der Mann in der Fülle seiner Kraft gewachsen ist, so verkehrt wäre es auch, von dem Kinde eigenes Denken, geistiges Produziren zu verlangen, den

Verſtand zu bilden ohne das Gedächtniß; es wäre gleicherweis eine Verſündigung gegen die moraliſche und intellektuelle Natur des Menſchen, eine Zuchtloſigkeit, die auch nachtheilig auf die leibliche Entwickelung des Kindes zurückwirken müßte. Erdmann ſagt im 15. ſeiner pſychologiſchen Briefe ſehr treffend und wahr: „Dem Gedächtniß einprägen iſt auf intellektuellem Gebiete, was Gehorſam im praktiſchen. Hier findet eigentlich allein das Wort Lernen ſeine Anwendung. Man lernt, indem man ſich aneignet, was bereits gedacht worden iſt. Im Alter wird das Lernen ſchwer, weil das Alter zu etwas Anderem, zum Selbſtdenken beſtimmt iſt. Hat man, was gelernt werden muß, in der Jugend verſäumt, ſo iſt das ſpätere Schwer-Werden die verdiente Strafe. Iſt die Kinder-Intelligenz ihrem Begriffe nach Gedächtniß, ſo verſteht ſich's von ſelbſt, daß bei ihm die Stärke des Gedächtniſſes das alleinige Maaß iſt für die Energie der Intelligenz. Es gibt beim Kinde nur einen Talentmeſſer, das Gedächtniß, wie es nur einen Sittlichkeitsmeſſer gibt, den Gehorſam. In derſelben Zeit, wo eine falſche Pädagogik den Gehorſam aus der

Welt ſchaffte, indem ſie vorſchlug, den Kindern ſtets die Gründe jedes Gebotes mitzutheilen, in dieſer ſelben Zeit polemiſirte man auch gern gegen das Gedächtniß. Es ſollte, wie man ſich ausdrückte, ſtatt des Gedächtniſſes der Verſtand geübt werden. Dies gab altkluge Kinder, d. h. dumme, weil, was im Alter klug iſt, in der Kindheit Dummheit wäre, ganz ebenſo, wie im Praktiſchen jene Erziehung die Kinder ſchlecht und unſittlich machte, weil, was ſpäter ſittliche Forderung iſt, im Kindesalter begriffswidrig, d. h. ſchlecht iſt. Dieſe Zuſammenſtellung von Gehorſam und Lernen rechtfertige ich nicht bloß dadurch, daß beides dem Kindesalter ziemt, ſondern ich ſtütze mich darauf, daß beides wirklich daſſelbe iſt. In der That nämlich iſt die Intelligenz als Gedächtniß im Verhältniß der Unterthänigkeit, und ſteht unter der Zucht, gerade wie der gehorſame Wille."

Auch in dem, was Erdmann weiter ſagt, liegt viel Wahres, und ich theile auch noch die folgende Stelle mit, um einige für unſere gegenwärtige Pädagogik wichtige Bemerkungen daran zu knüpfen. „Das Gedächtniß muß ſich die vorgefundenen Worte

gefallen laſſen; das Kind lernt und prägt ſich ein, wie es dem Vater oder den Voreltern des Vaters beliebt hat, die Dinge zu nennen. Darum lernt es, wie man es im Deutſchen vortrefflich ausdrückt, auswendig; es iſt kaum Vernunft darin zu finden, daß dieſes Thier Wolf, jenes Bär heißt, das muß man ſich gefallen laſſen, wie jede andere Gewalt. Dieſes Gewaltleiden läßt mit Recht das Lernen durch's Gedächtniß ein mechaniſches Lernen nennen; das iſt es auch. Wenn nämlich mechaniſch verbunden iſt, was, durch äußere Gewalt zuſammengeführt, ſich doch ſtets äußerlich bleibt, ſo iſt das dem Gedächtniß Einprägen ein mechaniſches Aneignen. Es bleibt nur auswendig, obgleich wir es uns angeeignet haben. Gerade ſo iſt es im blinden Gehorſam eine auswendige Macht, welche uns beſtimmt, nicht das eigene Wollen. Haben wir uns daher Etwas recht eingeprägt, wie das Einmaleins oder das ABC, ſo brauchen wir gar nicht mehr uns dafür zu intereſſiren, ſondern wir ſagen es her, ohne Etwas zu denken, es geht wie ein Uhrwerk, um das wir uns gar nicht zu kümmern haben. Man nennt ein ſolches Herſagen

ein geiſtloſes, und in der That beſchäftigt ſich der Geiſt während der Zeit vielleicht mit etwas ganz Anderem. Dieß aber ſcheint den eben von mir getadelten Pädagogen Recht zu geben, welche ſich gegen das Gedächtniß-Lernen erklärten. Denn wie? ſollte der Menſch dahin gebracht werden, ſich geiſtlos mit irgend Etwas zu beſchäftigen? Warum nicht, lieber Freund, wenn dieſes Etwas der Art iſt, daß es nicht verdient, daß der Geiſt ſich damit ſeine Zeit verdirbt? Was iſt beſſer, daß der Menſch eine regelrechte Verbeugung macht, ohne daran zu denken, oder daß er an die dritte Poſition, an den nach auswärts gebogenen Ellenbogen u. ſ. w. denkt? Was iſt des Menſchen würdiger, daß er das Einmaleins ſo weiß, daß er es herſagen und dabei (?) an die Beſtimmung des Menſchen denken kann, oder daß er ſeinen Geiſt nur ganz einer Beſchäftigung hingibt, die Babbage's Rechenmaſchine, ja jeder Rechenknecht ebenſo gut kann als er? Was mechaniſch betrieben werden kann, das muß auch ſo betrieben werden. — Im Lernen lernt der Menſch auch, ſich gefallen zu laſſen, was einmal, ohne daß ein Sinn und Verſtand darin zu finden, ſo iſt.

Es gibt eine Weichlichkeit und Energieloſigkeit der Intelligenz, welche nicht vermag, ſich zu konzentriren, wo der Gegenſtand nicht anziehend iſt; dieſe hat meiſtens ihren Grund darin, daß dem Kinde, um ihm das mechaniſche Lernen zu erſparen, Alles zu intereſſant gemacht wurde."

Wer möchte leugnen, daß unſere willensſchwache Generation gerade deshalb, weil man in ihrer Bildung der ſubjektiven Willkür ſo viel Vorſchub geleiſtet, den Verſtand früher raiſonniren gelehrt hat, ehe das Gedächtniß was gelernt hatte, vor der ſtrengen Zucht des Memorirens zurückſchreckt, — daß gerade, weil dem ſcharfen und ſpitzigen Urtheil die Grundlage eines tüchtigen Wiſſens fehlt, ſo viel Schwankendes, Unſicheres, mit einem Wort Charakterloſes auch in die Intelligenz gekommen iſt? — daß, wenn unſere Altvordern auch einen beſchränkteren geiſtigen Horizont hatten, ſie doch das, was ſie wußten, viel ſicherer wußten und viel beſſer in Fleiſch und Blut verwandelt hatten? — daß endlich, wenn wir einen erziehenden, ſittlich bildenden Unterricht gewinnen wollen, wir uns auch wieder

zur ſtrengeren Zucht des Auswendiglernens bequemen müſſen?

Aber wir wollen das Kind nicht abermals mit dem Bade ausſchütten, und weil die Verſtandesbildung der Neuzeit in's Extrem gerathen iſt, nun ohne Weiteres in das hoffentlich für immer überwundene Extrem todten Gedächnißkrams zurückrennen. Sollte denn die neuere Entwickelung der Unterrichtskunſt mit ihrem Drängen nach anſchaulicher Erkenntniß, mit ihrem Zurückweiſen alles bloß mechaniſchen, für das Denken unfruchtbaren Lernens ſo ganz Unrecht gehabt haben? Wer will uns denn überreden, daß die Gedächtnißarbeit bloß ein mechaniſches Aneignen ſei und der Gehorſam des Kindes ein blinder? Das iſt die rechte Zucht, wenn das Kind der höheren Autorität folgt, nicht weil es die Gründe ſich klar macht und darüber reflektirt, wohl aber weil es in dieſer Autorität die Vernunft anſchauet und anſchauend verehrt, nicht blindlings, ſondern ſehend vor ihr ſich beugt. Dem Kinde macht ſich die Vernunft ſeiner Erzieher unmittelbar bemerklich im Gefühl und in der An-

ſchauung, und es weiß kraft dieſer unmittelbaren Erkenntniß recht gut, wenn wir es mit roher Willkür behandeln und egoiſtiſchen Zwecken dienſtbar machen. So wollen wir dem Kinde auch nicht zumuthen, etwas zu lernen, wobei es ſich ſchlechterdings nichts denken kann, und bloß leeren Wortſchwall überkommt. Es ſoll die bibliſchen Geſchichten und den Katechismus, gewiſſe Kirchenlieder und Bibelſtellen feſt in's Gedächtniß faſſen, und in der Treue, womit dies früher geſchah, wollen wir der guten alten Zeit nachahmen. Wenn der junge Menſch auch noch nicht den ganzen Inhalt jener Verſe ꝛc. ſich zum Bewußtſein bringt, ſo ſoll es doch nichts Unverſtandenes bleiben, was wir der Memorie zum Einprägen zumuthen: die Bibelſtellen und Lieder ſollen durch die Geſchichte anſchaulich geworden ſein, eins das andere erläuternd und verſinnlichend, ſo daß bei dieſem Memoriren auch die reproduktive Einbildungskraft mit dem Verſtande und dem Gefühle in Thätigkeit geſetzt wird. Bevor wir das Kind herſagen laſſen, $9 \times 9 = 81$, $10 \times 10 = 100$, ſoll der Schüler die Wahrheit dieſer Sätze anſchaulich erkannt, ſelbſtthätig ſich klar ge-

macht haben; das spätere Memoriren wird dann nur das zu übersichtlichen Reihen zu ordnen haben, was zuvor mit voller Selbstthätigkeit angeschaut wurde. An dieser anschaulichen Grundlage ließ es die frühere Methode oft genug fehlen, und die Lehrer hatten bequemere Arbeit, indem sie Manches „aufsagen" ließen, ohne sich zu kümmern, ob die Worte auf anschauender Erkenntniß beruhten, oder nicht.

Wie in der lebendigen Sprache das Wort nur der organische Ausdruck des Gedankens ist: so sollte auch der Unterricht nie bloß ein Wort-, sondern stets zugleich ein Sachunterricht sein, und das Gedächtniß ist nur dann wahrhaftes Gedächtniß, d. h. Festhalten des Gedachten, wenn's Sachgedächtniß ist. Erdmann stellt aber die Sache auf den Kopf, indem er das Gedächtniß sans façon bloß zum Wortgedächtniß herabschraubt; ja, er widerspricht sich selber, indem er einmal gar keine Vernunft in den Namen der Dinge, also im ganzen Sprachleibe finden kann (als ob das Kind mit dem Namen nicht zugleich die Wortverbindung im Satze, und somit die Sprachlogik lernte!) und das andere Mal

die Namen für das Ding selber erklärt. Er sagt: „Es ist etwas ganz Anderes, ob ich vermöge der Phantasie mir das Bild des Löwen zurückrufe, oder mich darauf besinne, wie ein solches Thier heißt. Trotz des gleichen Wortes ist es eben darum doch etwas sehr Verschiedenes, ob ich sage: ich habe das äußere Ansehen dieses Dinges, oder ich habe das Wort dafür vergessen. Nur das letztere bezeichnet ein Versagen des Gedächtnisses, das erstere der Rückerinnerung oder reproduktiven Einbildungskraft. Ebendeßwegen liegt mir in dem Ausdruck „Wortgedächtniß" ein Pleonasmus. Es gibt kein anderes, denn wenn man ihm das „Sachgedächtniß" entgegenstellt, vergißt man, daß ja das Wort die wahre Sache ist (?), daß ja das Wort das wahre Wesen der Dinge enthält, indem in ihm das gedachte Ding Existenz bekommen hat, dieses aber das eigentliche, wahre Ding ist!" Dieser philosophische Irrthum war schon lange vor Hegel in jenem Schlendrian des Unterrichts verkörpert, wo man, im guten Glauben mit Worten auch die Sachen zu überliefern, darauf los dozirte, und z. B. Naturgeschichte trieb, ohne Naturkörper,

ja ohne Abbildungen vorzuzeigen. Die Schüler lernten auswendig: das Rhinozeros iſt ſo und ſo hoch, lang, dick, lebt da und dort ꝛc., und ſagten das Penſum her wie ein memorirtes Lied.

Es gibt allerdings viel Mechaniſches und Trockenes im Memoriren, und wir wollen unſern Schülern dieſe trockenen Portionen keineswegs erſparen; wir wollen aber auch die Anſchauung, ja auch die produktive und reproduktive Einbildungskraft in und mit der Memorie walten laſſen, damit auch in dieſe mechaniſche Funktionen Leben und Geiſt komme, und der Schüler nicht bloß lernt, weil er muß, ſondern weil er ſelber will, weil ihm das Lernen Luſt und Freude macht, ſeine Lebenskraft erregt und ein harmoniſches Zuſammenſpiel der mannigfaltigſten Kräfte zu Wege bringt. Nicht das tändelnde, ſpielende, kraftloſe Lernen, wohl aber das heitere Lebensſpiel, das durch's Lernen angeregt wird, die Arbeit mit Luſt und Liebe, das ſei unſer Ziel auch im Auswendiglernen, das wir den Schülern zumuthen. Wenn wir ein naturgeſchichtliches Objekt, z. B. den Elephanten, behandeln, ſo iſt es ein großer Unter-

ſchied, ob wir den dürren Notizenkram der alten naturhiſtoriſchen Lehrbücher, jene Aufzählung von Merkmalen und Eigenſchaften, die kein lebendiges Bild in der Seele des Lernenden hervorrufen konnten, memoriren laſſen, oder ob wir Erinnerungskraft und Phantaſie, Urtheil und beobachtende Anſchauung mit in's Spiel verſetzen, und vom Rüſſel nicht bloß lernen laſſen, wie lang und dick er iſt, ſondern auch welche Stelle er im Bau und in der Oekonomie des Thieres hat; wenn wir die Beſchreibung zu einer Lebensgeſchichte des Thieres machen, ſo daß auch die tropiſchen Reisfelder und der Walddickicht, den das koloſſale Thier wie ein Rohrfeld durchbricht, lebendig vor die innere Anſchauung ſich ſtellen. Auch die Geſchichte mag zur Biographie des Elephanten ihren Tribut liefern, und die Könige Porus und Pyrrhus nicht unerwähnt laſſen. So, indem der Schüler ſich in das Einzelne vertieft, indem ſein Intereſſe für das Objekt allſeitig in Anſpruch genommen wird, lernt er par coeur mit innerer Theilnahme; und wenn dann ſpäter auf anſchaulicher Grundlage vom Einzelnen zum Allgemeinen, von den Individuen zu den Arten,

Gattungen, Ordnungen und Reichen fortgeschritten wird, wenn das System mit den abstrakten Uebersichten zu lernen ist, wird auch dieses „Auswendiglernen" kein bloß mechanisches, am allerwenigsten ein todtes bleiben, da es auf lebendigem Grunde der Anschauung ruhet.

Die ältere Schule war darin im Vortheil, daß sie noch keinen so großen Wissensstoff zu bewältigen hatte; sie konnte mehr Zeit und Kraft auf das Memoriren verwenden. Die moderne Schule bekommt eine immer buntere Musterkarte von Lektionen und Lehrpensen; sie möchte auch mit dem gewonnenen Wissensstoff glänzen, nnd kann schon darum der Memorie nicht ganz entbehren; aber sie nimmt sich zum festen und sicheren Einprägen des Gedächtnißstoffes keine Zeit, und indem sie eine zu große Mannigfaltigkeit und Fülle überliefert, bleibt ein großer Theil des Unterrichts unverdaute Masse, die gar nicht in das geistige Leben eingeht und ein sicheres Eigenthum des Schülers wird. Die Methodik hat zwar allerlei Künste aufgeboten, um den Gedächtnißmagen zu befähigen, die lange, lange Speisekarte von A bis Z durchzuessen; sie hat sechs

Pfund Rindfleiſch in ein Loth Fleiſchextrakt verwandelt, das der Schüler leicht verſchluckt, ohne nur zu kauen; aber für eine geſunde Verdauung iſt damit gar nichts gewonnen. Dennoch müſſen wir ſchon einige Gerichte mehr als früher auf die Speiſekarte ſetzen, dafür brauchen aber auch die Schüſſeln nicht ſo voll zu ſein, d. h. wir brauchen extenſiv nicht eine größere Portion, wohl aber müſſen wir intenſiv dieß und jenes Gericht gehaltreicher machen, indem wir das, was früher einzeln gegeben wurde, kombiniren und das Gemüſe z. B. gleich in der Fleiſchbrühe gekocht ſerviren und das Rindfleiſch dazu geben. Ohne Bild: Je mehr heutzutage der Stoff anwächſt, je bedenklicher es wird, das Gedächtniß zu überladen: deſto mehr müſſen wir darauf ausgehen, verwandte Unterrichtsobjekte zu aſſoziiren und indem wir Eines recht gründlich treiben, alles Andere darauf zu beziehen. Es ſollte nächſt dem Religionsunterrichte immer nur Ein Objekt ein ganzes Jahr lang den Hauptrang haben, denn es bleibt immer unnatürlich, wenn mit jedem Glockenſchlage fünfmal hinter einander in Einem Vormittage die fremdartigſten Materien traktirt werden,

zu jeder Lektion ein bestimmtes Pensum zu memoriren ist, aus jeder Lektion in einem gesonderten Hirnkästchen ein Vorrath Gelerntes mit nach Hause genommen werden soll. Und ferner könnte weit mehr als zur Zeit geschieht, die Geschichte und Geographie mit der biblischen Geschichte einerseits, mit der Naturgeschichte andererseits verbunden werden, und der Sprachunterricht sollte überall ein Sachunterricht sein. Nicht minder könnte die Geschichte in der geographischen Lektion und umgekehrt repetirt werden, indem überall auf allseitige Anschauung des Einzelnen gedrungen wird. Dann brauchten wir keine besonderen Memorirstunden (wie das früher Statt fand) anzusetzen, sondern hätten Memorie und Repetition in der gründlichen Durcharbeitung und Assoziation jedes einzelnen Lehrobjektes selber. Dabei dürfte jedoch, wie sich von selber versteht, nicht nachgelassen werden in der Sorgfalt und Strenge des „Aufsagens" und „Wiederholens," damit der Lehrer stets gewiß bleibe, das Gelernte sei sicher gefaßt.

Unsere Unterrichtsweise ist noch viel zu sehr ein Schubfach- und Schachtelsystem, das im Kopfe der

Schüler allerlei Abtheilungen bildet, die von einander getrennt ſind und deren Wände jede lebendige Verbindung und Durchdringung hindern. Würde aber die Gedächtnißkraft von ihrer falſchen Iſolirung befreiet, würde ſie mit dem Verſtande nicht nur, ſondern auch mit der Phantaſie in die rechte Wechſelwirkung gebracht: dann würde nicht blos der ganze Organismus des Geiſtes gekräftigt, das Gedächtniß durch die Phantaſie beflügelt und dieſe wieder durch das Gedächtniß gezügelt werden, ſo daß ſie aufhörte, in's leere Blaue auszuſchweifen: ſondern es würde auch das „Beſinnen" außerordentlich erleichtert durch die lebhafte Ideenaſſoziation, wir brauchten nicht jener „mnemotechniſchen" Kunſtſtücke, die, indem ſie das Gedächtniß von ſeiner iſolirten Thätigkeit befreien wollen, doch wieder in das Extrem der Iſolirung gerathen durch das Mechaniſiren, indem ſie den Gedächtnißſtoff an ganz äußerliche Merkzeichen knüpfen, die mit der Sache in gar keinem inneren Zuſammenhange ſtehen. Es kommt nicht auf einzelne Virtuoſendienſte des Gedächtniſſes an, auch nicht auf eine Pflege des Gedächtniſſes ſeiner ſelbſt willen, ſondern darauf, daß

das Gedächtniß seine Stelle im organischen Gesammtleben des Geistes erhalte und mit seiner Lebenskraft die Begriffe und Ideen, die Gefühle und Strebungen, den ganzen sittlichen und intellektuellen Menschen nähre und kräftige.

Von diesem Gesichtspunkte aus möchte ich noch folgende Punkte zur Beherzigung empfehlen:

1) Je lebendiger die Anschauung, je konkreter die Begriffe, je selbstthätiger die Kombination der Begriffe: desto tüchtiger und bildsamer ist auch das Gedächtniß. Die Gedächtnißschwäche unserer Generation rührt zum großen Theil davon her, daß wir so viel lesen und schreiben, so früh mit Bücherweisheit gefüttert werden, überall Handbücher, Exzerptenbücher, Uebersichten und Enzyklopädieen gedruckt haben können, und so von vornherein zu wenig daran gewöhnt werden, uns auf uns selber zu verlassen und dem eignen Gedächtniß was zuzumuthen. Müssen doch schon die 7jährigen Buben sich Notizenbücher anlegen, um ihre Aufgaben nicht zu vergessen! Wer stets am Gängelbande geführt wird, wie soll der auf eigenen Füßen stehen und gehen lernen? Und zu der Menge schriftlicher Ar-

beiten, welche die Schule auferlegt, kommt noch die Jugendlektüre, schon das Kind im Reifrock liest seine Journale „zur Erholung," und die Erzählungen werden so romanhaft aufgeputzt, daß die Phantasie überreizt und das Bischen Wirklichkeit, was dem Kinde noch bleibt, ganz verdorben wird. Nichts schwächt mehr das Gedächtniß, als das häufige Lesen von Romanen und Geschichten, deren Fakta man nicht zu merken braucht! Diese Verfrühung des Phantasielebens, des abstrakten Denkens, des Lesens und Schreibens hat die nervöse Reizbarkeit zur Folge, die sich schon bei der Jugend deutlich genug offenbart. Zu einer Zeit, wo wir — um mich eines derben Jean Paul'schen Ausdrucks zu bedienen — den Steiß zur Grundlage der Bildung machen, dürfen wir uns nicht wundern, wenn schon die Kinder Unterleibspatienten sind. Wer aber jemals am Unterleib gelitten hat, der wird auch zur Genüge erfahren haben, wie sehr durch die gestörte Funktion der Ganglionnerven das Hirnleben gestört und vor Allem das Gedächtniß geschwächt wird. Ein einfacheres Lehrsystem, ein frischeres Leben in und mit der Natur, das die

Sinne ſtärkt, längeres Verweilen bei den anſchaulichen Partieen des Unterrichts und Vertiefung in das Individuelle: das thut vor Allem noth, wenn es mit dem Gedächtniß unſerer Jugend beſſer werden ſoll.

2) Das Andere iſt die Zucht. Man behandele Gedächtnißſchwäche und Gedächtnißfehler überhaupt mehr aus dem Geſichtspunkt des Willens, der Schlaffheit im Entſchluß, der Lauheit und Flauheit im Gehorſam. Man wird überall finden, daß, wo rechte Zucht im Unterricht herrſcht, wo die Schüler Reſpekt haben vor dem Lehrer wie vor dem Lehrobjekt, wo Strenge, aber auch Luſt und Freudigkeit in der Arbeit waltet — daß da beſſer auswendig gelernt wird, als wo bei aller methodiſchen Kunſt des Lehrers die Disziplin lax iſt. Wenn du dir Abends feſt vornimmſt, um 3 Uhr früh aufzuſtehen, wirſt du auch um dieſe Zeit erwachen. Wolle nur mit dem Gedächtniß etwas Rechtes leiſten, und du kannſt es auch. Hat der Junge zwei Mal einen Auftrag des Vaters vergeſſen, und er bekommt eine Tracht Prügel oder Mittags nichts zu eſſen, ſo wird er zum dritten Mal einen Auftrag nicht vergeſſen, warum? weil er nun ſeinen

Willen aufrafft und damit dem Gedächtniß zu Hülfe kommt. Inkonsequenz des Gedächtnisses beruhet vornehmlich in der Inkonsequenz des Willens.

3) Das Haus sollte in Beziehung auf die Gedächtnißpflege, mehr als bisher geschehen, der Schule in die Hand arbeiten. Die Mütter der gebildeten Stände sollten es sich zur Pflicht machen, die Kinder Manches überhören und laut hersagen zu lassen, namentlich die biblischen Geschichten und religiösen Lieder, und zwar in einer Weise, daß die Erbauung dadurch gefördert würde und den Kindern es eine Freude wäre, der Mutter das Gelernte zu erzählen und vorzutragen. Wenn zu Bällen und Kaffeevisiten und Romanlektüre Zeit genug vorhanden ist, wird auch zu dieser edleren Beschäftigung mit den Seelen der Kinder Zeit sein. Und selbst der mit Geschäften überhäufte Vater könnte Sonntags ein Stündchen abmüssigen, um einige Musterstücke aus der vaterländischen oder fremden Literatur sich rezitiren zu lassen; die freudige Theilnahme der Eltern würde den Lerneifer der Kinder sehr erhöhen, und das Nachfragen nach diesem oder jenem außer der Zeit würde den Schüler nöthigen, sich

ſchnell zu beſinnen und zuſammenzufaſſen. Leider ſtehen noch Schule und Haus ſo ſchroff einander gegenüber, daß die Jugend glaubt, das Eine hätte mit dem Andern nichts zu thun, und daß ſie nur in der Schule, wenn die Tretmühle im Gange iſt, den Lernſtoff parat hat.

4) Hat man das Gedächtniß dazu geübt, wozu es geübt werden ſoll, nämlich für das Denken und mit dem Denken, dann hat es auch ſeine Beſtimmung erfüllt, ſelbſt wenn manches Detail vergeſſen worden iſt, und man braucht ſich nicht darob zu ängſtigen, daß „ſo vieles immer und immer wieder vergeſſen wird.“ Denn im lebendigen Denkprozeſſe bleibt der erworbene Gedächtnißſchatz kein ruhendes todtes Kapital, ſondern dieſes wuchert und bringt Zinſen hundertfältig, indem es verwandte Anſchauungen, die im Verlauf des Seelenlebens ſich darbieten, anzieht und ſo um ſo kräftiger die allgemeinen Vorſtellungen, d. h. die Begriffe bilden hilft, auch umgekehrt den allgemeinen Begriffen, welche der Seele überliefert werden, wieder konkreten Inhalt und Fülle verleiht, ſo daß ſie nicht in Nacht und Nebel zerfließen. Da alles Denken darauf

hinarbeitet, die Menge und Mannigfaltigkeit der Einzelvorstellungen aufzulösen zur Einheit und Uebersichtlichkeit der Gesammtvorstellungen: so muß das Einzelne als solches negirt [1]) werden, es ist

[1]) „Um eine Masse von Kenntnissen so zu verarbeiten, daß sie fruchtbar werde an neuen Gedanken, auf deren Produktion das Streben des Gelehrten sich zu richten hat, ist erforderlich, daß das Material als solches überwunden sei, d. h. daß die Einzelheiten desselben unter allgemeine Gesichtspunkte gefaßt seien, die ihren innern Zusammenhang überschauen lassen und von denen aus sie im Denken beherrscht werden, daß sie nach dem Verhältniß ihrer Wichtigkeit zum Ganzen aus demselben sich hervorziehen lassen und wieder zurücktreten, nicht aber das Gedächtniß in der Weise belasten, daß sie in bunter Mischung in der Erinnerung sich durcheinander drängen, sobald das eine oder andere zur Reproduktion veranlaßt worden ist. Die Ueberwindung des Materials, welche die Beherrschung desselben ermöglicht, beruht daher zum Theil gerade darauf, daß die große Masse des Details aufhört unmittelbar reproduzirbar zu sein, nachdem es seine Dienste für die intellektuelle Bildung gethan hat.

Das sichere Festhalten eines bestimmten Fadens wird Demjenigen am meisten erschwert, dem bei jeder Einzelheit, an die er sich erinnert, eine Menge anderer Einzelheiten einfällt, die er auch gelernt hat und an der Reproduktion nicht zu hindern vermag; er kommt über der Masse fremder Gedanken nicht zur Produktion eigener, und wir vergleichen dieß mit Recht einem diätetischen Fehler, indem wir von Ueberladung des

aber deshalb nicht vernichtet, ſondern aufgehoben, d. i. zugleich reſervirt für eine höhere Form geiſtiger Thätigkeit. Aus dieſem Grunde iſt es rathſam, die Repetition ſo einzurichten, daß dem Schüler bereits die allgemeinen Geſichtspunkte klar werden, unter welchen das Einzelne und Individuelle zuſammengefaßt werden kann. So z. B. mag, wenn die einzelnen bibliſchen Geſchichten gemerkt ſind, in der Wiederholung bereits hervorgehoben werden, wie in der Heilsgeſchichte überall der Begriff der Abſonderung, Ausſonderung, des Auserwähltſeins (aus dem Gemeinen, Sündhaften) vorwaltet. Von den beiden Söhnen Adams gilt ſchon dieſe Sonderung, aber auch dem gefallenen Kain wird die Gnade der Abſonderung zu Theil („Gott macht ihm ein Zeichen"), Seth aber iſt zum Erſatz für Abel ausgewählt. Henoch, Noah, Abraham werden ausgeſondert, u. ſ. f. bis ein ganzes Volk „als dem Herrn geheiligt" von der

Gedächtniſſes reden." (Th. Waitz, Allgem. Pädagogik.) Erasmus verglich eben ſo wahr als witzig das gute Gedächtniß mit einem Netze, welches die kleineren Fiſche durchläßt, die größeren aber feſthält.

übrigen Menschheit ausgeschieden wird, um endlich den Sauerteig zu bilden für alle Völker.

Man wechsele aber auch mit den „allgemeineren Gesichtspunkten" bei der Repetition, und gehe z. B. ein anderes Mal davon aus, wie im Alten Testament überall die Strenge der göttlichen Zucht herrschen muß und der Mensch durch Strafe zum Gehorsam erzogen wird.

Auf solche Weise gewinnt der Schüler den Ariadnefaden, der ihn aus dem Labyrinth seines Gedächtnißgartens sicher hinausführt auf eine freie Höhe, von welcher aus er das Ganze überschauet, obwohl manche Einzelheiten, woran sein Blick früher hing und worin er befangen war, in diesem Ganzen verschwimmen und als Einzelnes ihre Bedeutung verloren haben.

5) Je lebhafter die Phantasie, oder aber je selbstthätiger auch die Denkkraft bei manchen Kindern ist, desto schwerer wollen sie daran, wörtlich treu das Gelernte wiederzugeben oder das Gehörte wiederzuerzählen. Diese muß man recht scharf in die Gedächtnißzucht nehmen und anhalten, auf

das Wort zu merken. Dahingegen ſind wieder die Geiſtesträgen nur zu ſehr geneigt, an's Wort ſich anzuklammern, und für dieſe iſt es ſehr erſprießlich, wenn man ſie gewöhnt, dem Ideengang eines Geſpräches, einer Erzählung, einer Rede ꝛc. zu folgen, wenn man ſie auffordert, nachdem eine Seite des Buches geleſen iſt, nur den Inhalt des Geleſenen wiederzugeben, oder Auszüge aus einem Sprechſtück zu machen ohne Gebrauch der Worte des Originals.

6) So wichtig es, um das Gedächtniß denkend in ſeine Gewalt zu bekommen, einerſeits auch iſt, vom Detail abſtrahiren zu lernen und ſich nicht in daſſelbe zu verlieren, ſo wichtig iſt es aber auch andrerſeits, das Eine, was man feſt und ſicher memorirt hat, zum Kryſtalliſationspunkte zu machen, an den ſich vieles Andere anlegt. In dieſer Beziehung iſt zu fordern, daß dem Lernenden und Repetirenden bei dem Einen recht viel Anderes einfällt und die Ideenaſſoziation nicht in's Stocken geräth. Dazu iſt aber kein anderes Mittel als Mäßigkeit in der Aufnahme des Stofflichen und vollſte Energie in der Verarbeitung deſſelben. Hier

gilt das Wort Rouſſeau's, das in unſerer leſe- und ſchreibluſtigen Zeit ſo wenig beachtet wird: „Peu lire et beaucoup mediter nos lectures — ou ce qui est la même chose en causer beaucoup entre nous est le moyen de les bien digérer. Je pense que quand on a une fois l'entendement ouvert par l'habitude de réfléchir, il vaut toujours mieux trouver de soi-même les choses qu'on trouverait dans les livres; c'est le vrai secret de les bien mouler à sa tête et de les approprier. Au lieu qu'en les recevant telles qu'on nous les donne c'est presque toujours sous une forme qui n'est pas la nôtre. Nous sommes plus riche que nous ne pensons; mais — dit Montaigne — on nous dresse à l'emprunt et à la queste; on nous apprend à nous servir du bien d'autrui plutôt que du nôtre, ou plutôt, accumulant sans cesse nous n'ósons toucher à rien. Nous sommes comme ces avares qui ne songent qu'à remplir leurs greniers, et dans le sein de l'abondance se laissent mourir de faim."

Wie das Gedächtniß dem Verſtande auf die

Beine helfen muß, und ihm eine Stütze bieten ſoll, damit er gehen lernt, ſo vergilt der Verſtand ſeinerſeits den geleiſteten Dienſt und gibt dem Gedächtniß jenes Leben, ohne welches es aufhören würde, Gedächtniß zu ſein.

Ueber die Spiele und Spielfreudigkeit unserer Jugend.

Es ist mir vielfältig, wenn ich den Spielen der hoffnungsvollen Jugend zugeschaut habe, der Unterschied aufgefallen zwischen Sonst und Jetzt; es scheint mir, als fehle es den Spielen unserer Kinder an der rechten Harmlosigkeit und Frische, Unmittelbarkeit und Natürlichkeit, und der rechte Spielgeist und jene Spielfreudigkeit, wie ich sie selber noch in meiner Jugendzeit erfahren habe, scheint mehr und mehr abzunehmen. Aber es scheint nicht bloß, es ist so, und es braucht Jemand nur die Kinderzucht, wie sie heutzutage im Schwange geht, zu beobachten, um von vornherein sicher zu sein, daß auch der rechte Spielsinn und Spielgeist nothwendig auf mancherlei Abwege gerathen sein müsse. Denn wahrhafte Kinderlust und Spielfreudigkeit ist nur da, wo gute Kin-

derzucht vorhanden ist. Die rechte Kinderzucht ist aber die christliche, welche Gehorsam üben lehrt, und zwar Gehorsam um Gottes Willen und zu Gottes Ehre, nicht aber nach Menschenwillkür und Menschenehre, — jene Zucht, in welcher die Eltern dastehen als Stellvertreter Gottes, und indem sie den natürlichen Eigenwillen des Kindes beugen unter den Zwang der göttlichen Ordnung, nicht mit schwächlicher Liebelei beginnen, sondern die Liebe aus der Ehrfurcht hervorwachsen lassen. Die Zucht verlangt unbedingte Hingabe des unreifen noch unselbstständigen Willens an einen vollendeten vernünftigen Willen, damit das Subjekt an dem Objekt hinaufranke und zu eigener Kraft und Selbstständigkeit erstarke. Die unchristliche Kinderzucht pflegt aber von vornherein den Eigensinn, das Subjektive des Kindes auf Unkosten des Gottessinnes, d. h. der Ehrfurcht vor der objektiven, feststehenden Gottesvernunft, als deren Organe sich die Eltern wissen und fühlen sollen.

Es liegt ganz in der krankhaften Richtung unserer Zeit, welche in der Vergötterung des Subjektiven, Schrankenlosen jeder strengen ernsten Zucht

abhold ist, und selbst das Wort nicht wohl leiden mag, daß wir ganz systematisch darauf ausgehen, das liebe Ich unserer Kinder zu kitzeln, ihren Eigendünkel und Eigenwillen groß zu ziehen und bei aller psychologischen Subtilität in der Behandlung des jungen Menschen nur das erreichen, daß derselbe verlernt, sich selber in Zucht zu nehmen und dabei doch eine überspannte Meinung von seinem Werth bekommt.

Im Spiel wird nun zwar das Subjekt frei von jedem äußeren Zwange, aber doch nicht weil es die zwingende Regel von sich wirft, zweck- und ziellos und ohne alle Fesseln sich einer Thätigkeit ergibt, sondern weil es Gesetz und Regel in sich selber hat, nämlich in der Idee des Spieles, dessen Macht es sich willig unterordnet, der es als dem Objektiven und Absoluten sein subjektives Thun unterwirft. Es ist nirgends Freiheit ohne Nothwendigkeit; ein Klaviervirtuos, der nicht eine strenge Schule durchgemacht, sich nicht zuvor dem Zwange der Technik seines Spiels unterworfen hat, wird nie zur künstlerischen Freiheit des Klavierspiels gelangen; und wenn er spielend nur dem Drange seines Genius

in heiterſter ungebundenſter Weiſe zu folgen ſcheint, geſchieht ſolches doch nur auf Grundlage der Zucht, die mit dem Ernſt und ſtrengen Geſetz im Hintergrunde ſteht. Im Spiel erholt ſich das Kind von der Zucht, aber nicht, weil es ſie von ſich wirft und von derſelben frei macht, ſondern weil es auf Grundlage dieſer Zucht in und mit derſelben ſeine Freiheit gewinnt. Denn ſelbſt das unbedeutendſte und unſcheinbarſte Spiel findet nicht ſtatt, ohne daß in der Seele des Kindes ein Gedanke lebendig würde, der die einzelnen Bewegungen und Thätigkeiten des Spiels zu Einem Ganzen verknüpft, und dem das Kind als einer zwingenden Regel ſich unterwirft. Je mehr es nun aber gelernt hat, durch Zucht ſich zum Gehorſam zuſammenzufaſſen, deſto leichter und beſſer wird es auch ſpielend ſich zuſammennehmen, ſich nicht in der anſcheinend zweckloſen Thätigkeit verlieren, ſich nicht den Spielgenoſſen gegenüber ſpröde mit ſeinem Ich abſondern, ſich in ſeiner Leidenſchaft nicht ſelber das Spiel verderben.

Das Spiel iſt die Blüthe der Zucht; ohne dieſe als die hüllende, ſchützende Knospe würde

jenes nicht schon überall hervorbrechen, es würde duftlos und unfruchtbar bleiben. Darum ist das Spiel zugleich das Barometer der Zucht. Ist ein Kind gewöhnt worden, seine sinnlichen Triebe unter vernünftige Autorität zu stellen und freudigen Gehorsam zu üben, so wird im Spiel zwar seine Sinnlichkeit sich ungezwungen entfalten, scheinbar vielleicht bis zur Ausgelassenheit; aber diese Ausgelassenheit wird doch nimmermehr eine zügellose wilde sein, es wird auch im Spiel ein schönes Verhältniß zu Tage kommen zwischen der Sinnlichkeit und dem Geiste, der mit der Phantasie den Stoff ergreift, um seine Ideenwelt auszusprechen und innerhalb der Leiblichkeit zu offenbaren.

Warum wird dir's so wohl um's Herz, wenn du dem Spiele dieser Kinder zuschauest, und warum erscheint dir diese Kinderlust so engelrein und mild, während das Spiel jener Kinder dich ganz kalt läßt, oder gar beunruhigt und zurückstößt? Weil dort hinter der Freude der Ernst ruhet, weil bei allen neckischen Phantasiesprüngen des Spieles doch nie das Ankertau der höhern Natur des Kindes reißt, weil die in der strengen Zucht begründete

Sittlichkeit des Kindes ſich im Spiel zur Freude und Wonne eines harmoniſchen ungetrübten Lebens entfaltet. Rufe ſo ein Kind vom Spiel hinweg, ſo wird es, wenn auch mit ſtillem Schmerz, dennoch mit derſelben Willigkeit zur Arbeit gehen, als es zuvor zum Spiele ging, und von dem Spiele wird es die heitere Friſche der Erholung in die Arbeit hinübernehmen; — wie zuvor die Freude vom Ernſt, wird jetzt der Ernſt der Arbeit durch die Luſt des Spieles geadelt werden.

Dagegen werden jene Kinder, die man zum Egoismus erzieht, im Spiel entweder leidenſchaftlich, ausgelaſſen und wild, oder ohne innere Theilnahme in mürriſcher Abſonderungsluſt ſich zeigen und ſtets in Gefahr bleiben, von einem Extrem in's andere zu gerathen, aus übertriebener Luſtigkeit in's Weinen, in Streit und Zank, denn ſie werden auch im Spiel darauf ausgehen, ihren Eigenwillen geltend zu machen; und wenn du ſie abrufſt, wird es nur mit großem Widerſtreben und Unwillen geſchehen, daß ſie dir folgen, wie denn auch der auf das Spiel folgende Ernſt kein freudiger und freiwilliger, ſondern ein erzwungener ſein

und ſomit die Arbeit des Spielſegens verluſtig gehen wird.

Gerade jene leidenſchaftliche Vertiefung ſo manches Kindes — ſei ſie auf's Spiel oder auf Lektüre gerichtet — könnte uns einen Fingerzeig geben von dem egoiſtiſchen Geiſte unſerer Erziehung und dem geſtörten Gleichgewicht in der Bildung. Mir iſt in dieſer Beziehung einer meiner früheren Schüler, ein junger Graf, pſychologiſch höchſt merkwürdig geworden. Der Knabe ward von ſeinen edeln und höchſt achtungswerthen Eltern mit größter Sorgfalt erzogen, aber leider mit allzugroßer Sorgfalt, denn er wurde mit erziehlichen Maßregeln wirklich matt und müde gehetzt. Sobald er früh aus dem Bette kam, erſchien ein Bedienter, um bei der Toilette behülflich zu ſein, bewaffnet mit einem ganzen Sortiment von Bürſten und Kämmen, Seifen und Pulvern. Wie ein Opferlamm ſtand der elfjährige Knabe da, um an ſich herumbürſten und traktiren zu laſſen. Der Hofmeiſter aſſiſtirte und blieb ihm Tag und Nacht auf den Ferſen, denn auch des Nachts durfte der hohe Zögling nie ohne Aufſicht ſein. Beim Frühſtück erſchien der Haus-

arzt, um nach dem Befinden des jungen Herrn zu fragen; war nun der „vornehme" Schüler faul gewesen und hatte seine Lektion schlecht gelernt oder sonst keine Lust zum Lernen, so hieß es: Ich habe Kopfweh! Sogleich wurden die Unterrichtsstunden ausgesetzt und nur das erlaubt, daß man dem Patienten aus einem unterhaltenden Buche etwas vorlas. Der Spaziergang konnte natürlich nur unter Leitung des Gouverneurs und der Gouvernante unternommen werden; dabei mußte aber stets zuvor der Wind erkundet sein, um nicht solche Gänge zu wählen, wo es zugig war. Auch gab es für jeden Temperaturgrad ein besonderes Kostüm, das an einem Tage mehrfach gewechselt wurde. Nach dem Spaziergange dienten die Anstandsregeln der Mutter zur Erholung und Abwechselung, und selbst noch des Abends, wenn der Knabe sich zu Bette gelegt hatte, erschien der Vater mit einer Laterne, um nachzuschauen, ob auch der Schlaf des Kindes gesund sei. Um dem jungen Grafen hier und da eine Spielfreude zu machen, wurden zuweilen Knaben gleiches Alters eingeladen. Kaum hatte aber das Spiel begonnen, so gerieth der gräfliche Zög-

ling in solche Leidenschaft und Aufregung, daß er im eigentlichsten Sinne ganz außer sich kam. Auf das Uebermaaß der Freude folgte bald Streit- und Raufluſt, und das Spiel nahm in der Regel ein trauriges Ende. Wie konnte es auch anders sein?

Ein Kind, das fortwährend gehofmeistert und gegängelt wird, das nie allein sein darf, nie seinen Gefühlen, seinen Einfällen und Neigungen folgen kann, dem man auch die Spiele und die Spielfreudigkeit mit dem pädagogischen Tranchirmesser zuschneidet, kann nie zur rechten Kinderluſt kommen. Darum sind die Kinder der Reichen und Vornehmen so schlimm daran, und gegen die Kinder armer Eltern so sehr im Nachtheil. Soll das gemeinsame Spiel rechter Art sein, muß das Kind auch im Einzelspiel seine Freiheit gebraucht, die Produktivität seiner Phantasie versucht haben. Jene schwächliche Erziehungsweise aber, die Alles regeln, Nichts dem lieben Gotte überlassen will, knickt die Originalität und Lebensfreude der Kinder im Keim, und macht die Kinderspiele geistlos. Man kann auch da sagen: „Verflogen ist der Spiritus, das

Phlegma iſt geblieben.“ Die Poeſie des Sturmwindes und Regens, des Eiſes und Schnees, des einſamen Lauſchens im ſtillen Walde auf einen Specht oder ein Eichhörnchen — oder der mit Spielgenoſſen unternommenen Entdeckungsreiſen und improviſirten Spiele: ſie kommt unſerer feinen Jugend immer mehr abhanden, denn nach den Schulſtunden kommen die Privatarbeiten, und wenn die überreizten Nerven dann durch die Turnſtunden Mittwochs und Samstags gekräftigt werden ſollen, gibt es bloß neue Aufregung und Abſpannung, es iſt überall Schule und Lernen, nirgends Natur und Freiheit.

Wir ſind ſeit Rouſſeau und Baſedow viel pſychologiſcher und philantropiſcher, aber auch viel weichlicher und egoiſtiſcher in der Erziehung geworden, und der Luxus übertriebener Sorgfalt in der Kindererziehung iſt von den höheren zu den mittleren Ständen herabgedrungen. An die Stelle evangeliſcher Liebe, welche gebietet, die Unerzogenen in Zucht zu nehmen, auch da, wo es dem Fleiſch und Blut der Eltern ſchwer wird, iſt eine Affenliebe getreten, welche ſich in den Kindern ſpiegelt, mit ihnen tändelt und allerlei Kurzweil treibt, ſie

zum Gegenstand des Genusses, aber nicht zum Gegenstand der Arbeit machen möchte. Die Erziehungsweise unserer Altvordern hatte mehr den alttestamentlichen Charakter der Strenge und zugleich der Einfachheit und Derbheit; obwohl da nicht soviel über Erziehung geschrieben und gesprochen wurde, so leitete doch ein guter pädagogischer Instinkt oft viel sicherer, und die Regel des Siraciden: Wer sein Kind lieb hat, der halte es unter der Ruthe! bewährte sich trefflich. Die Kinder blieben da mehr in ihren Schranken, bescheidener und harmloser, sie durften nicht vorlaut und naseweis den Erwachsenen das Wort nehmen, trugen auch noch keine Schlafröcke, Pelzmäntel und Ueberschuhe, wurden auch nicht eingeladen zu Thee's und Kinderbällen, noch nicht mit „Herr" und „Fräulein" titulirt. Freilich blieben sie dafür auch länger Kinder und ihre Spiele waren desto lustiger. Wie große Schuld an der mangelnden Spielfreudigkeit unserer Jugend tragen nicht die geheimen Jugendsünden! Was hilft es aber dagegen zu predigen, wenn das ganze Leben erschlaffend und nervös aufregend wirkt?

Steffens (Was ich erlebte, Bd. 1) erzählt uns in dieſer Beziehung manches Beherzigenswerthe aus ſeiner Jugendzeit. So u. a.: Die wilden Fiſcherknaben waren unſere Spielgenoſſen. Die Mutter wünſchte es zwar nicht, aber ſie konnte es nicht verhindern; dem Vater ſchien es eben recht zu ſein. Es war eine Zeit, in welcher die ſtrenge äußere Erziehung noch etwas galt, das Leben in der Luft, das frühzeitige Baden und Schwimmen, das ernſthafte Balgen der Knaben unter einander, ja ſelbſt die demokratiſche Neigung der Kinder, den Unterſchied der Stände nicht anzuerkennen, fing an herrſchend zu werden. — — Bei dieſer Erziehung war es natürlich, daß die Fiſcher uns in ihrem Boote mitnahmen, und ein ſtürmiſches Wetter, wenn der eine Rand des ſegelnden Bootes faſt unter das Waſſer zu tauchen ſchien, während die ſchäumenden Wellen wüthend über das Boot ſchlugen, zog uns eben am meiſten an. Die frühe Gewohnheit hatte alle Furcht verdrängt, denn den ganzen Sommer hindurch brachten wir viele Stunden in den Böten zu, oder ſchwimmend, untertauchend, ſpielend im Meer. Die jetzige Gewohnheit, die Kinder den

ganzen Tag hindurch mit Schreiben und Lesen zu beschäftigen und dadurch für alles lebendige Lernen abzustumpfen, war noch nicht herrschend geworden. Wir Knaben führten ein wahrhaft amphibisches Leben, und waren mit den Tiefen des Meeres, den Fischen, Mollusken und Schnecken so vertraut, wie die artigen Kinder gebildeter Eltern mit den Hunden und Katzen. — — Eine Zeit lang sah ich kein Schauspiel. Es war in der damaligen Zeit überhaupt nicht der herrschende Gebrauch, die Kinder mit Genüssen zu überhäufen. Wie der Unterricht dürftig war, so waren es auch die Geschenke. Jetzt will man schon frühzeitig in allen Richtungen Alles erschöpfen, und man erzeugt Lebensüberdruß, einen wahren Ekel, der früh erregt, eine Uebersättigung mit einer andern vertauscht, und die zwischenliegenden Epochen des wahren, lebendigen erzeugenden Genusses mit furchtbarer Eile abzukürzen sucht, so daß er nirgends Wurzel fassen und reif werden kann. So wenden der Knabe, das Mädchen sich von dem unvernünftig angehäuften Spielzeug, der Jüngling sich von der Last unverdauter Kenntnisse ab und beide haben Epochen zu bedauern, die

lebendig in die Zukunft ihres ganzen Lebens hineintreten ſollten, weil ſie verwelkt, vertrocknet, abgefallen ſind. Der Knabe wird altklug, der Jüngling Kritiker; das Myſterium des Lebens iſt verloren gegangen. So iſt unſer Leben und Innerſtes ausgedörrt, die Produktionskraft iſt verſchwunden, der heilige Glaube, der das Myſterium des Lebens bewacht, iſt vernichtet. Es iſt nicht der engliſche Lord allein, dem Natur und Geſchichte zum Ekel geworden ſind; unſere Kinder ſind ſchon blaſirt und ſehen mit Hohn auf ihre Vergangenheit zurück." Das Bild iſt mit grellen, aber wahren Farben gemalt.

Unſere Induſtrie hat ſchädlich auf die Spielluſt der Kinder gewirkt, indem ſie den Spielapparat verhundertfacht, die Spielſachen verkünſtelt und dergeſtalt herausgeputzt hat, daß ſie nicht mehr ein Mittel für die Kinderphantaſie, ſondern an ſich ſchon ein Gegenſtand des materiellen Genuſſes ſind. Je mehr Bilderbücher, Unterhaltungsſchriften und ſonſtige Unterhaltungsmittelchen der Jugend in die Hände geſpielt werden, deſto mehr verliert dieſe die Spielluſt. Je ſyſtematiſcher wir jeden Augen-

blick der Kindermuße mit pädagogiſchem Inhalt ausfüllen, deſto ſicherer entleeren wir den Inhalt der Kinderfreude. Je mehr wir jeden Kinderwunſch erfüllen, jedes Kinderlallen ſchon als ein ausgeſprochenes Kinderbedürfniß betrachten, das flugs befriedigt werden maß, deſto ärmer machen wir das Kind an Hoffnungen und Wünſchen, und damit deſto unbefriedigter und unzufriedener mit der Gegenwart! Je mehr Leute um das Kind beſchäftigt ſind zu ſeinem Dienſt und zu ſeiner Bequemlichkeit, deſto unbequemer wird das verwöhnte Kind ſich und Andern. Ich mag nicht jener ſtupiden unſittlichen Sorgloſigkeit, mit welcher manche Eltern der ärmeren und ärmſten Klaſſe ihre Kinder dem Schickſale, d. h. dem Schmuz und der Liederlichkeit überlaſſen, das Wort reden — es iſt das andere Extrem übertriebener Gleichgültigkeit; aber es liegt doch eine ſehr tiefe Wahrheit in dem Wort, was auch Raumer in ſeiner Geſchichte der Pädagogik (III, 1) anführt: „Wir ſtehen ſo oft ohne alle Einſicht zweifelnd und unentſchloſſen an der Wiege, und müſſen unſer Kind ſeinem Engel im Himmel empfehlen. Ich kannte Bauermütter, welche ohne

Beſorgniß ihre Kleinen auf der Straße ſpielen ließen. Machte man ſie auf etwaige Gefahr aufmerkſam, ſo antworteten ſie wohl: „Mein Kind iſt noch nicht 3 Jahr alt, für das ſorgen die Engel. Nach dem dritten Jahr — meinten ſie — möge es ſich eher ſelbſt helfen.“ Und ich meine gleichfalls, daß der rettende Engel der Kindheit viel lieber bei den Armen als bei den Reichen einkehrt, und weit mehr leiſtet, als eine franzöſiſche Gouvernante.

Es iſt recht gut, wenn die Erwachſenen zuweilen nicht blos paſſiven, ſondern auch aktiven Antheil am Spiel der Kinder nehmen, und die Spielluſt wird nicht wenig dadurch erhöht, wenn die Großen mit vollem Ernſt ſich in's Spiel der Kleinen hineinſpielen. Daß dieß ſo wenig geſchieht, iſt auch ein Beweis des egoiſtiſchen Geiſtes unſerer Erziehung; wir verſtehen wohl bei den Kinderſpielen zu tadeln und zu kritiſiren, aber ſelten in der rechten Weiſe mitzuſpielen. Jean Paul empfiehlt mit Recht: O ihr Alle, die ihr euch der Erziehung widmet, ich bitte euch, lernt mit Kindern ſpielen. Ihr werdet durch dieſe Uebung drei wichtige Zwecke erreichen — die Kinder an Euch ziehen und ihre

Liebe und Zutrauen erwerben, die Gabe, mit ihnen zu sprechen und sie zu behandeln euch mehr eigen machen, und Gelegenheit finden, in das Innerste eurer Kleinen zu sehen, da sie bei dem Spiele stets offener und freier handeln als in andern Lagen, und sich mit allen ihren Fehlern, Schwachheiten, Einfällen, Anlagen und Neigungen zeigen, wie sie wirklich sind.

Die Spielgärten oder Kindergärten in Fröbel'scher Weise sind darum so unschätzbare Wohlthaten nicht bloß für die armen Kinder, die im Elend des Hauses versumpfend ohne solche Institute nimmer zur wahren Kinderlust und zum gemeinsamen Spiel mit andern Kindern gekommen wären, sondern auch für die Kinder wohlhabender Eltern, indem daselbst die Erwachsenen lebendigen Antheil am Kinderspiel nehmen, und was man zu Hause verlernt hat, nämlich angemessene Spiele zu organisiren und in bildender Weise abwechseln zu lassen, in der Spielschule geübt wird. Auch daß in der Spielschule jene Standesunterschiede und Vorzüge wegfallen, die zu Hause den Egoismus anregen und die Spielfreudigkeit vergiften, ist ein nicht ge-

nug anzuſchlagender Vortheil, und wie eine vernünftige Pädagogik ſchon die Spiele ſo ordnen kann, daß ſie zur Bildung des Ordnungs- und Schönheitsſinnes, der Anſtelligkeit und geiſtigen Regſamkeit, zu Fleiß und guten Sitten eine Vorſchule bilden: das können die Erzieher in den Spielſchulen oder Kindergärten lernen. Doch iſt dabei nie zu überſehen, daß (wie die Bewahranſtalten) auch dieſe Spielſchulen immer nur Surrogate bleiben für die häusliche Erziehung, daß vor allen Dingen das Spiel ein freies ſein muß, wenn es die rechte Lebensluſt wecken und fördern ſoll, daß man dem Kinde die Ideen zum Spiele nicht oktroyiren ſoll und daß das übertriebene ſchulmäßige Gängeln der ſpeziellſten Bewegungen des Spiels dem Kinde die Produktivität nimmt, die charakterbildende Kraft, wenn es auch durch die treibhausartige Kultur erfindriſcher und regſamer wird. Die Fröbelſchen Ideen haben in vielen weſentlichen Punkten das Rechte getroffen und oft höchſt zart und ſinnig ſich in die kindliche Natur hineingefühlt; in manch' anderer Beziehung haben ſie aber auch das Weſen des Kindes und insbeſon-

dere des Spieles verkannt, indem ſie ſymboliſche Beziehungen, abſtrakte Gedankenverhältniſſe, die im Hirn eines philoſophirenden Pädagogen erwachſen ſind, als die belebende Seele des Spieles im Kindergemüth aufſtellen. Und nicht genug, daß die abſtrakte Syſtematik mit kalter Hand in das luſtige Spielleben hineingreift, und dieſes über ſeine natürlichen Schranken hinaustreibt, die kleinen Weſen müſſen ſogar ſelber noch über ihre Thätigkeit reflektiren, über ihre Freude und Luſt Betrachtungen anſtellen. Gleichwie die Schulpedanten ihre Kleinen wenn dieſelben drei Stunden lang auf den Bänken feſtgenagelt waren und mit Sehnſucht den Glockenſchlag erwarten, der ſie aus dem Zwange befreit, ſingen laſſen:

O wie iſt es ſchön
In die Schule gehn!

ſo müſſen als „Einleitung" der Spielthätigkeit fünfjährige Kinder oft abſingen:

„Wir haben uns wieder gefunden
Und ſind hier in Eintracht verbunden;
Ein Jeder in ſich voll Hoffnungen iſt
Und Alle ſo froh in dem Kreiſe begrüßt."

Eine ſolche „beſungene Kinderfreude“ iſt gleich jener Kaſernenandacht, wo die Soldaten zum Gebet kommandirt werden.

Es mag ferner zugegeben werden, daß die taktmäßig ausgeführten Bewegungen einer Kinderſchaar nach Art der Soldaten-Exercitien viel Anregendes und Bildendes haben, auch den Kindern viel Spaß machten, aber es läßt ſich doch nicht verkennen, daß dabei auch die Eitelkeit viel Nahrung erhält, daß die Freude leicht die kindliche Unſchuld und Unbefangenheit verliert, indem ſie überall zur Reflexion und Selbſtbeſpiegelung gezwungen wird und wie ein Spektakelſtück ihre Spielthätigkeit ſehen läßt. Die Kinder haben ein merkwürdiges Talent, Spiele zu erfinden, zu verändern und umzubilden; die Tradition beliebter Kinderſpiele pflanzt ſich vollſtändig und getreu von einer Generation auf die andere fort. Katze und Maus und Ringeltanz iſt geſpielt worden und wird geſpielt werden ohne Kindergärtner und kindergärtneriſche Syſtematik; nimmer jedoch würde die Jugend Glieder- und Gelenkbewegungen zum Gegenſtand des Spieles machen und dazu das „Pendellied“ ſingen:

„Sehet nur, sehet nur!
Wie der Pendel an der Uhr
Geht mein Aermchen hin und her,
Doch nicht kreuz und doch nicht quer;
Denn es gehet Schlag bei Schlag
Immer tick und immer tack,
Tick, tack ꝛc.

Uhr mach' mir nur ja kein Leid,
Zeig' mir immer richt'ge Zeit,
Zum Essen, zum Schlafen, zum Zeitvertreib,
Zum Waschen und Baden den ganzen Leib;
Denn mein Kindchen will stets rein,
Will gesund und thätig sein.
Aermchen geh' drum Schlag auf Schlag,
Immer tick und immer tack,
Tick, tack ꝛc.

Im rechten wahrhaften Kinderspiele kommt noch ein Stück des verlorenen Paradieses zum Vorschein, und aus diesem letzten Rest will man nun die Kleinen systematisch vertreiben, indem man sie auf ihr eigenes Thun reflektiren läßt, was unmittelbares Leben ist, in einen Begriff verwandelt, was das eigenste innerste Wesen des Schülers ist, nämlich freie Gestaltung der inneren Ideenwelt, von Grund aus verkehrt zum Zwang einer grauen Theorie und abstrakten Regel. Wie viel tiefer hat da jener

Dichter [1]) das Spiel aufgefaßt und beſungen, nicht damit die Kinder ihm das Lied nachſingen, ſondern zur Beherzigung für die Erwachſenen.

I.

Die Fußbank iſt als Tiſchchen
Ganz ordentlich beſtellt,
Dran ſitzt mein Kind und baut ſich
Vergnüglich ſeine Welt.

Von Häuschen und von Puppen,
Von Töpfchen blank und bunt,
Von allerlei Geſchöpfchen
Belebt ſich's auf den Grund.

O ſtöre nicht ſein Weben,
O ſieh' nur heimlich hin,
Wie wunderſeltſam waltet
Das zarte Händchen drin.

Wie überwacht das Auge
Die Habe allerwärts,
Wie ſchwebt mit Sorg' und Liebe
Ob ſeiner Welt das Herz.

Ob rings der großen Menſchen
Arbeit und Thorheit kreist —

[1]) Karl Schmidlin (Gedichte und Bilder aus dem Leben, Stuttgart 1851.). Vgl. Palmer's evangeliſche Pädagogik, I., S. 177. Die zwei dort mitgetheilten Gedichte theile ich auch hier des Gegenſatzes willen mit.

Verſenkt nur in das Seine
Iſt ſtill des Kindes Geiſt.

Es reiht — aus welchen Gründen? —
Sich eins dem andern an,
Und wechſelnd ſtets verjüngt ſich
Der räthſelvolle Plan.

Ich ſehe wohl das Walten,
Doch ahn' ich kaum den Sinn,
Ich ſeh' nur kindiſch Träumen,
Doch Seelentiefen drin.

II.

(Jeſaia 11, 6—9. 65, 25.)

Es ſchaut' einſt der Prophete
In goldne Friedenszeit,
Da Wolf und Lamm ſoll weiden
Zuſammen ohne Streit.

Da Rind und Löwen leiten
Soll eines Kindes Hand,
Und keins das andre letzen
Auf Gottes heil'gem Land.

Mein Kind, ſo goldne Zeiten,
So friedgeweihte Au'n —
Ich darf auf deinem Tiſchchen
In deinem Spiel ſie ſchau'n.

Du führſt aus deiner Arche
Die Thierlein zahm und wild,

Du leitest Schaf' und Wölfe
Auf friedlichem Gefild.

Du fütterst Taub' und Marder
Mit einem Restchen Brod,
Und fragst dann mild den Löwen
Um seines Herzens Noth.

Das Lamm mit schwachen Beinen,
Das nicht wohl stehen kann,
Du lehnst es an den Tiger,
Daß er es sichre, an.

Das Häschen und den Bären,
Den Pardel und das Huhn,
Du heißest sie, sich wärmend
In einem Bettchen ruh'n.

Ob das nicht heil'ger Boden,
Nicht gold'ne Zeiten sind?
O rette aus dem Spiele
Den Frieden dir, mein Kind!

Das Spiel müssen die Erwachsenen bei den Kindern lernen und studiren, nicht aber umgekehrt sollen die Kinder von den Erwachsenen das Spiel lernen, denn die Anschauung ist vor der Reflexion, das Paradies war vor dem Sündenfall.

Diese Reflexionsmanie, diese Sucht, die Kinder Alles mit „Bewußtsein" thun zu lassen, hängt nur

zu innig mit der Verirrung des Zeitgeiſtes zuſammen, mit der Sucht nach kritiſcher Selbſtbeſpiegelung, nach Verfrühung der Verſtandesbildung, nach Erwerb von Kenntniſſen bei Geringſchätzung des Reichthums ſittlicher Kraft und Verkennung der Gemüthsbildung. Alles, was dazu beiträgt, den natürlichen Standpunkt der Kinder zu verrücken, ihre Kraft zu überſpannen und durch Ueberſpannung abzuſpannen, und in unnatürliche Bahnen zu leiten: das hemmt auch den Spieltrieb der Kinderſeele, und legt ſich wie tödtlicher Mehlthau auf die Spielluſt. Und eben die kritiſche Richtung der Zeit trägt dazu bei, die Kinder um ihr Heiligthum, um ihren Unſchuldsglauben, um ihre Religion zu betrügen. Das Spiel gehört weſentlich zur Religion des Kindes, das im Spiel ſeine ideale Welt, ſeine Hochbilder und Ahnungen einer ſchönern Zukunft ausprägt; das Spiel iſt darum des Kindes heiligſter Ernſt. Wie Vieles wirkt aber heutzutage zuſammen, dem Kinde die Ehrfurcht vor göttlichen und menſchlichen Dingen zu rauben, die Verehrung des Höheren zum Niveau des nil admirari herabzuſchrauben, und eben deshalb den kindlichen Froh-

ſinn mit dem unkindlichen Ernſt der Reflexion zu wechſeln! Wären nur die Erwachſenen weniger ſelbſtſüchtig und mehr discret, auf daß ſie nicht im Beiſein der Kinder Dinge verhandelten, die man früher nur mit größter Behutſamkeit im Kreiſe älterer Leute zu berühren pflegte! Man kommt aus der Kirche und kritiſirt den Prediger — das Kind kommt aus der Schule und kritiſirt den Lehrer. Ueber König und Vaterland, über Gott und die Schöpfung wird der Art raiſonnirt, als gäbe es nichts Großes mehr neben dem kritiſchen Ich. Es fehlt in der Religion nicht an dem Wiſſen, wohl aber an dem Glauben, an dem Glauben nämlich, der geglaubt wird, der lebendig und kräftig aus dem Herzen kommend nicht darauf ausgeht, in Symbolen und Buchſtabenformeln ſich zu verſteifen, ſondern vom Herzen zum Herzen zu dringen. Darum iſt auch im Religionsunterricht ſo vielen Lehrern die Reflexion über die Glaubenswahrheit bei Weitem wichtiger, als die innig empfundene Aufnahme derſelben im Gemüth; wir laſſen weder den hiſtoriſchen Thatſachen noch den Dogmen die rechte Zeit, Wurzel zu faſſen in einem feinen Herzen, ſondern

fahren mit unſeren katechetiſchen Exkurſionen gleich darüber her, als ſei da blos ein Thema für Variationen und allerlei Virtuoſenkünſte der Methodik. In der Sucht, Alles mit Bewußtſein der letzten Gründe begreiflich machen zu wollen, rauben wir der kindlichen Anſchauung allen Nimbus und Heiligenſchein und laſſen ihr nur das kahle Alltägliche, das reizlos für die Phantaſie, kalt für das Gefühl gleich einem Körper, dem die Seele entflohen, da liegt zu den Füßen des kühn darüber hinwegſchreitenden „erkennenden" Geiſtes. Sobald es keine Geheimniſſe mehr gibt, vor denen das kindliche Gemüth ahnungsvoll ſtehen bleibt, fehlt auch dem Kinderſpiele jener zarte Schmelz und Duft, der den unbefangenen Kinderglauben ziert und mit wunderbarer Kraft der Phantaſie das Gemeine und Alltägliche in die Poeſie eines höheren Lebens verwandelt.

Man kann nicht von der mangelhaften Spielfreudigkeit der Jugend reden, ohne von der ganzen Zeitrichtung zu reden, von den Verirrungen einer Zeit, welche den Schwerpunkt des Gemüthes, das Gleichgewicht der geiſtigen und ſittlichen Kraft ver-

loren hat, einer Zeit, die weder religiös, noch heroiſch, noch künſtleriſch, ſondern kalt berechnend iſt, und in welcher ein Joſeph Haydn, wenn er zum zweiten Mal unter uns geboren würde, nicht mehr im Stande wäre, ſeine naiven kindlich-frohen und heiteren Symphonieen, dieſe in Tönen dargeſtellten Kinderſpiele und Kinderfreuden, zu ſchreiben. Wir leben in einer Zeit der Kritik nicht bloß, ſondern auch in gewaltigſter Kriſis, in welcher Religion und Kunſt, Staat und Geſellſchaft nach neuen lebensvolleren Bildungen ringen. Die Sturm- und Drangperiode, der tiefe Gährungsprozeß bleibt ſtets etwas Trübes und Unerquickliches, und unſere Kinder müſſen das entgelten. Nicht ſie, ſondern wir ſind Schuld, wenn es ihnen an der kindlichen Freudigkeit fehlt, denn die Kindesnatur bleibt unverwüſtlich in ihrer Fröhlichkeit und Friſche. Darum mögen die Aeltern wenigſtens dahin ſtreben, daß die Jüngern möglichſt rein erhalten werden von dem Schmutz, der aus dem Gährungsprozeſſe der Gegenwart auffliegt. Kann dieß auch nur unvollkommen geſchehen, ſo iſt wenigſtens das Eine möglich, daß wir unſern Kindern Zeit laſſen, Kin-

der zu ſein und fern von allen pädagogiſchen und methodiſchen Künſteleien moderner Erziehung, welche den Verſtand überbilden aber den Willen erſchlaffen, uns wieder zur chriſtlichen Kinderzucht wenden: Dann hat es auch mit der kindlichen Luſt und Spielfreudigkeit keine Noth. Wenn die Kinderzucht neu erblühet, wird auch das Kinderſpiel zu neuer Friſche gelangen, denn — wie geſagt — das Spiel iſt die Blüthe der Zucht. Aber dieſe Kinderzucht kann nur erblühen, wenn die Familie vom chriſtlichen Geiſte durchdrungen ſich ſelber aufrafft zur Zucht eines ſittlich kräftigen Lebens, wenn Staat und Kirche und Geſellſchaft aus der falſchen unnatürlichen Stellung, in die ſie gerathen ſind, ſich befreien und ſich erheben zum einheitlichen liebevollen Zuſammenwirken.

Alle die ſogenannten „Humanitätsbeſtrebungen" ſo löblich ſie ſind und ſo nothwendig für das Bedürfniß der Gegenwart, ſind doch bloße Palliativ-Pflaſterchen, welche die tiefe Wunde der Zeit nur nothdürftig bedecken, aber nicht im Stande ſind, ſie zu heilen. Alle die Krippen und Kleinkinder- und Arbeits- und Armenſchulen beweiſen doch nur,

daß unſer Familienleben nicht iſt, wie es ſein ſollte, und daß im Sozialen wie im Kirchlichen und Politiſchen vieles faul iſt. Man täuſcht ſich ſehr, wenn man glaubt, durch Schulen ein neues, friſcheres, thatkräftigeres Geſchlecht zu bilden, ohne nöthig zu haben, die Reform bei der Wurzel, nämlich dem Familienleben, zu beginnen.

Von der Einbildungskraft und ästhetischen Bildung.

I.

Die Einbildungskraft gleicht dem Sonnenlicht, sie leuchtet und erwärmt zugleich; alle Kräfte der menschlichen Seele durchdringend, macht sie das Starre flüssig, das Flüssige luftig und elastisch. Sie gibt den Gedanken Flügel, sich aufzuschwingen weit hinaus über die gemeine Wirklichkeit, und zugleich Wärme, daß sie nicht erstarren in der kalten Lehre der Abstraktion. Sie ist im Gedächtniß thätig als Erinnerungsvermögen, in der Anschauung als Vorstellungsvermögen, das die Dinge der Außenwelt der Seele „einbildet," zu Objekten der Innenwelt macht, über die fortan der Geist als über seine Schöpfungen frei zu gebieten vermag. Sie geht von der Anschauung aus, wird von ihr genährt, und herrscht doch alsbald über ihre Amme,

indem ſie unabhängig von der nach außen gerichteten Anſchauung ihre Bilder kombinirt und miſcht, nur ihrem inneren Drange folgend. Und weil ſie von der Feſſel der Anſchauung, welche an die leibliche Gegenwart der Dinge gebunden iſt, ſich losmacht, geht ſie über die Anſchauung hinaus, und gibt viel mehr in Quantität und Qualität, als dieſe zu geben vermag. Ihr Licht iſt reiner und glänzender als Sonnenlicht, ihre Farben ſind glühender, ihre Töne lieblicher, ihre Lenze herrlicher als Alles, was die Erde zu bieten vermag. Darum ſteht Kindern und Dichtern der Himmel offen.

Im Denken abſtrahirt der Geiſt von allen zufälligen Merkmalen, von allem ſtörenden Beiwerk, das der Anſchauung noch anklebt. Aber die Einbildungskraft abſtrahirt auch; indem ſie die Außenwelt in Bilder verwandelt, thut ſie auch Verzicht auf die ſinnliche Gegenwart und das mancherlei Unreine, das dieſer anklebt; ſie idealiſirt die materiellen Objekte; indem ſie dieſe vergeiſtigt, nimmt ſie dieſelben um ſo ſchöner in ſich auf, gleich dem Künſtler, der die ideale Seite der Dinge zur Darſtellung bringt.

Alle Dinge dieſer Welt, die wir „ſchön" nennen, alle Gebilde der ſchönen Kunſt müſſen erſt ihr Bild in den Spiegel der Einbildungskraft geworfen haben und aus dieſer geiſtigen Welt wieder zurückſtrahlen, um von der Anſchauung als „ſchön" befunden werden zu können. Ihr allein, nicht dem reflektirenden Verſtande, erſcheint die Idee in leibhafter Geſtalt, weil ſie nicht in Begriffen, ſondern in Bildern denkt, — ihr allein gelingt es, innerhalb der gemeinen Wirklichkeit uns eine neue ideale Welt des Schönen zu eröffnen. Und während der theoretiſche Verſtand das Gefühl nicht berührt, iſt es wiederum das Spiel der Einbildungskraft, das direkt auf die Empfindung unſeres Zuſtandes wirkt, unſerer Lebenskraft die Stimmung gibt und das Gefühlsvermögen entwickelt. Ohne Bildung der Einbildungskraft keine äſthetiſche Erziehung.

Aber auch keine religiöſe Erziehung ohne Bildung der Einbildungskraft! Denn die Einbildungskraft iſt es, welche hinausſtrebt über das ſichtbare Dieſſeits zum unſichtbaren Jenſeits, welche die Bilder der ſinnlich wahrnehmbaren end-

lichen Dinge zu Bildern des unſichtbaren ewigen Lebens macht, weil ſie die „Bilder“ zugleich zu „Sinnbildern,“ zu Symbolen der Ideen zu machen weiß. Die „Ideen“ ſind eben ſolche Vorſtellungen, die über die gemeine Wirklichkeit hinausgehen, auf ein vollkommenes unbeſchränktes Leben ſich beziehen, darum nie durch einen Verſtandesbegriff umſchrieben werden können. Im Sinnbildlichen ſucht das Denken alle jene Bezeichnungen auszudrücken, die es auf dem Wege der Abſtraktion nicht bezeichnen kann. Darum führt die Einbildungskraft den Geiſt da fort „in die Regionen des Aethers,“ wo er von der Philoſophie und Erfahrung im Stich gelaſſen wird. Darum können die Ideen des Erhabenen, wie ſie die Religion uns bietet, nur vermittelſt der Einbildungskraft vorgeſtellt werden, und ſelbſt jeder Philoſoph muß bis auf einen gewiſſen Grad Dichter ſein, um ſeine Begriffe des unendlichen Lebens in endliche Bilder zu gießen. Die Einbildungskraft iſt es, welche auf ihrem Höhenpunkte der Entwickelung Religion und Philoſophie mit Einem freundlichen Bande umſchlingt, welche in ſchöner Harmonie des Wahren und Guten die man-

nigfaltigſten ſcheinbar widerſtrebendſten Richtungen menſchlicher Bildung vereinigt, und ſo in einem **religiös-äſthetiſchen Leben** die Blüthen menſchlicher Bildung überhaupt hervorlockt, für welche die moraliſche und intellektuelle Bildung blos Vorſtufen und Unterlagen ſind.

Die abſolute Hoheit und Vollkommenheit des Chriſtenthums, wodurch daſſelbe zur Religion der Menſchheit geworden iſt, beſteht eben darin, daß es ſchöne Sittlichkeit iſt, — daß es den über alle Welt erhabenen Gott geoffenbaret hat „im Fleiſch," daß es die ewige göttliche Wahrheit nicht bloß durch Begriffe lehren will, ſondern als die in einer menſchlichen Perſönlichkeit erſchienene Wahrheit anſchauen und anſchauend lieben lehrt. Der Glaube an Gott kann nicht durch das Denken gewonnen, durch Beweiſe geſtützt, ſondern muß als göttliche Thatſache unmittelbar erfahren, als Harmonie des menſchlichen Lebens [1]) empfunden wer-

[1]) „Der Glaube an Gott iſt Inſtinkt, er iſt dem Menſchen natürlich, ſowie das Gehen auf zwei Beinen; modifizirt wird er freilich bei Manchen, bei Manchen gar erſtickt, aber in der Regel iſt er da und iſt zur inneren Wohlgeſtalt des Erkenntnißvermögens unentbehrlich." (Lichtenberg.) Es fin-

den. Das ſittliche Handeln kann nicht durch ein Geſetz geſichert, durch bloße Erkenntniß religiös-ſittlicher Wahrheit geſtützt werden, ſondern die Pflicht muß ſich mit der Neigung vermählen, die Sinnlichkeit, welche das Sittengeſetz bekämpft, muß zu einem ſittlichen Moment geadelt werden. Solches geſchieht in der chriſtlichen Liebe. In der Liebe zur gottmenſchlichen Perſönlichkeit Jeſu Chriſti wird zugleich die Gottheit und die Menſchheit geliebt, das vollkommenſte Gut zugleich erkannt und erſtrebt, die Pflicht aus einer Laſt zu einer Luſt, zum Frieden und zur Freude im heiligen Geiſt. Da heißt es dann nicht mehr bloß: Sehet und erkennet! ſondern: Schmecket und ſehet, wie freundlich der Herr iſt! Es klingt trivial, und iſt doch die inhaltſchwerſte Wahrheit, wenn behauptet wird, die Religion müſſe in den Geſchmack übergehen, um volles Leben zu gewinnen.

In den „Geſprächen mit Eckermann" antwortete

det hier das äſthetiſche Geſetz der Schönheit ſtatt, die da herrſchet, wo ſie ſich zeigt, und wirket, weil ſie da iſt. Wir glauben an Gott, weil Er iſt, weil ſein Lebensodem uns durchdringt.

Göthe auf die Frage: wie das Sittliche in die Welt gekommen? „Durch Gott selber, wie alles andere Gute. Es ist kein Produkt menschlicher Reflexion, sondern es ist angeborne schöne Natur. Es ist mehr oder weniger dem Menschen im Allgemeinen anerschaffen, in hohem Grade aber einzelnen ganz vorzüglich begabten Gemüthern. Diese haben durch große Thaten oder Lehren ihr göttliches Innere geoffenbart, welches sodann durch die Schönheit seiner Erscheinung die Liebe der Menschen ergriff, zur Verehrung und Nacheiferung gewaltig anzog." Und an einem andern Orte: „Die sittliche Bildung ist mit der ästhetischen so nahe verwandt, ja ihr verkörpert, daß eine ohne die andere zu wechselseitiger Vollkommenheit nicht gedacht werden kann [1])."

Und Schiller spricht sich in einem Briefe an Göthe [2]) über diesen Punkt also aus: „Ich finde in der christlichen Religion virtualiter die Anlage zu dem Höchsten und Edelsten, und die verschiedenen Erscheinungsformen im Leben erscheinen mir

[1]) Sämmtl. Werke T. A. Cotta 1830. Bd. 31. S. 159.
[2]) dat. 17. Aug. 1795.

nur deshalb so widrig und abgeschmackt, weil sie verfehlte Darstellungen dieses Höchsten sind. — Hält man sich an den eigentlichen Charakter des Christenthums, so liegt er in nichts Anderem als in der Aufhebung des Gesetzes, des Kant'schen Imperativ, an dessen Stelle das Christenthum eine freie Neigung gesetzt haben will. Es ist also in seiner reinen Form Darstellung schöner Sittlichkeit oder der Menschwerdung des Heiligen, und in diesem Sinne die höchste ästhetische Religion."

Es ist für die Erziehung von größter Wichtigkeit, das ästhetische Moment im Religiösen recht zu würdigen, — man braucht deshalb nicht in heidnischer Weise das Religiöse mit dem Aesthetischen zu identifiziren und nicht in das andere Extrem zu fallen, als ginge aus der ästhetischen Bildung die religiöse hervor. Es muß vielmehr umgekehrt das sittlich-religiöse Leben im Christenthume so vertieft und lebendig gemacht werden, daß es eine ästhetische Lebensform mit Nothwendigkeit erzeugt. Wie der Gedanke, in seiner Tiefe geschöpft, zur Empfindung zurückkehrt, der wissenschaftliche Gegen-

ſtand zur Anſchauung des eigenen inneren Lebens ſich geſtaltet, und aus dieſer Unmittelbarkeit heraus ſich dann in neuem Glanze der Schönheit darſtellt: ſo durchdringt auch die Religion, wenn ſie ihr volles Leben in der Menſchenſeele entfaltet, ſo ſehr zugleich die auf das Weltliche gerichtete Thätigkeit des Menſchen, daß ſie das Menſchenleben zu einem ſchönen Kunſtwerk, d. h. zur Einheit des Realen und Idealen geſtaltet, zu einem in ſich befriedigten Ganzen, worin Geiſt und Materie, Ewiges und Zeitliches. Göttliches und Menſchliches nicht mehr als Gegenſätze ſich gegenüberſtehen, ſondern ſich wechſelsweiſe durchdringen und heben.

Dieſe Einheit kann freilich nur dadurch gewonnen werden, daß der Gegenſatz durchgemacht wird; der Kampf zwiſchen der Sinnlichkeit und Vernunft, zwiſchen Pflicht und Neigung wird auch dem Chriſtenmenſchen nicht erſpart, und wer nicht gelernt hat, die Sünde zu haſſen, lernt Chriſtum nicht lieben. Damit die Pflicht zur Neigung werde, das Gutesthun zur „andern" Natur, muß die erſte rohe Natur im Läuterungsprozeß der Reue und Buße überwunden ſein. Darum kann die äſthetiſche

Erziehung nichts leisten ohne strenge Zucht. Aber — und dieß ist das Spezifische, welches die Religion vor der Moral voraus hat — durch das ästhetische Medium, will sagen durch die Anschauung und Empfindung des göttlichen in Jesu Christo geoffenbarten Lebens, indem der Mensch durch Christum in ein persönliches Verhältniß zur Gottheit kommt, erhält die sittliche Thatkraft einen mächtigen Alliirten, und der Liebe wird auch das Schwerste leicht, indem sie die Neigung zur Pflicht gesellt. Wäre das Ende nicht schon im Anfange gesetzt, würde sich dieser nicht zu jenem entwickeln. In Jesu Christo wird das sittliche Ideal, die Schönheit der Tugend als eine unverrückbare absolute Größe vor und für die Anschauung hingestellt, damit der Christ desto sicherer im Kampfe mit der Sünde die Schönheit der Tugend empfinden lerne und jene Stimmung des Gemüthes gewinne, in welcher die Freudigkeit des Rechtthuns das Rechtthun selber hebt und stützt. Darum kommt in der Erziehung Alles darauf an, die Umgebung des Kindes, die ersten sittlichen Eindrücke so zu ge-

ſtalten, daß es nicht bloß die Nothwendigkeit, ſondern auch die Schönheit des chriſtlichen Lebenswandels erfahre in der von der Liebe Chriſti durchdrungenen Tugend ſeiner Erzieher und Lehrer; in einer aus dem Gemüth hervorquellenden Darſtellung der heiligen Geſchichte, welche die leuchtenden Geſtalten der Gottesmänner auch der Einbildungskraft nahe bringt, in einer innigen Theilnahme an der Entwickelung des kirchlichen Lebens und einem taktvollen Anſchließen an die äſthetiſchen Lebensformen der Kirche und Konfeſſion — ſo daß überall das Dogma in konkreter Geſtalt als ein Erfahrenes, Erlebtes, als Gegenwart Empfundenes zuerſt in das Gefühl übergeleitet, bevor es als konfeſſionelle Formel dem Verſtande überliefert wird. Wie viel inniger und tiefer würde ſich Schiller, deſſen idealer Trieb, deſſen ſittlich-reiner und ſtarker Genius dem chriſtlichen Geiſte ſo nahe ſtand, auch mit den Formen der Kirche und mit dem poſitiven Chriſtenthum überhaupt befreundet haben, wenn nicht der proteſtantiſche Lehrbegriff unter den Händen eines ſtarr-dogmatiſchen Geiſtlichen das aus dem Elternhauſe gewonnene Leben zerſetzt, wenn nicht eine

dem äſthetiſchen Moment feindliche Dogmatik ſchon den Knaben auf ſich ſelbſt zurückgeworfen und ſeine ſittlichen Ideale in's Ungeheure übertrieben hätte!

Für den Aeſthetiker als ſolchen darf der Inhalt nicht für ſich allein etwas bedeuten wollen, ihm kommt es nur darauf an, ob er vollkommen zur Form ausgeprägt ſei. Für den Pädagogen kommt dagegen Alles darauf an, daß der Einbildungskraft ein würdiger Inhalt geboten, daß die ſchöpferiſche Phantaſie mit den Ideen des Wahren und Guten befruchtet werde; ihm iſt das Aeſthetiſche überwiegend ein Mittel zum Zweck, einer von den Faktoren für das Produkt der ſittlich-religiöſen Bildung. Daraus folgt, daß die ſchöne Form — ſei es im Leben der Geſellſchaft, in der Kunſt oder Wiſſenſchaft — nie als Endzweck und abſolute Größe dem Kinde erſcheinen darf, daß überall, wo hinter dem äſthetiſchen Schein eine unſittliche Realität ſich verbirgt, der ſchöne Nimbus unbarmherzig zerſtört werden und ſo dem Kinde zum Bewußtſein kommen muß, daß die Wahrheit, der ſittliche Gehalt die einzig achtbare wahrhaftige Harmonie ſei, welche das Spiel der Phantaſie nicht leichtſinnig verletzen dürfe.

Nach dieſer vorläufigen Orientirung wenden wir uns zu der ſpezielleren Betrachtung der Phantaſiewelt der Kinder.

II.

Mit der erſten Thätigkeit des Sehens und Hörens iſt auch bereits die Einbildungskraft des Kindes rege geworden; ja noch bevor die junge Seele die Dinge der Außenwelt zu unterſcheiden vermag, bewegt ſie ſich kühn in einer Innenwelt ſelbſtgeſchaffener Bilder. Noch ehe das Kind in Worten denken kann, denkt es bereits in Bildern; noch ehe es ein Bewußtſein hat von den Zeichen des Wohlwollens und der Liebe, empfindet es in Einem Geſammteindruck die Bedeutung des koſenden ſchmeichelnden Tones ſeiner Amme, der Freude und Wonne im Antlitze der Mutter. Es iſt das nicht bloß Sympathie, ſondern die freudige Empfindung des Lebens, die in heiteres Spiel verſetzte Lebenskraft des Subjekts auf Anregung des entſprechenden Objekts; es iſt die ſelbſtſuchtloſe freudige Hingabe des Ichs an den Gegenſtand, der treu und

rein im Innern der Seele sich spiegelt — eine Hingabe, die von Anbeginn das Wesen der Liebe bildet. Das halbjährige Kind freut sich bereits der Töne eines Glöckchens, des hellen Lichtstrahls, der glänzenden Farben; alle diese Dinge haben mit seinem physischen Bedürfniß nichts zu schaffen, berühren nicht den Instinkt der Selbsterhaltung, — es ist vielmehr diese reine Freude die erste Regung des Kunsttriebes, der das Kind spielen heißt mit den Eindrücken der Außenwelt, um diese desto tiefer einzubilden in die Innenwelt.

Der junge Mensch hat noch nicht das erste Lebensjahr zurückgelegt und er ergötzt sich schon am Verstecken und Suchen; es macht ihm Freude, die momentane Anschauung zu unterbrechen und doch mit der Einbildungskraft festzuhalten. Dieser seiner mächtigen Einbildungskraft genügt ein schmaler Streif eines Vorhangs, um sich vorzustellen, den Blicken der Umstehenden entzogen zu sein, um sich die geliebten Angehörigen als entfernt zu denken, und dann ihres Wiedersehens desto lebhafter froh zu werden.

Schon bei dem einjährigen Kinde ist die Ein-

bildungskraft Phantaſie, d. h. produktive von den Eindrücken der Außenwelt unabhängig agirende Einbildungskraft. Die bloß äußerliche materielle Exiſtenz der Dinge genügt ihm nicht, es erſchafft die Dinge zum zweiten Mal aus ſich ſelber heraus, damit ſie ein geiſtiges Leben in ſeinem eigenen Inneren gewinnen. So freuet es ſich der Abbildung eines Hundes oder eines Tiſches, obwohl es dieſe Dinge in natura weit beſſer ſehen kann, und trotzdem, daß jenes Bild roh und künſtleriſch werthlos ſein mag. Es iſt der ſchöpferiſche Trieb, durch eigene Freithätigkeit das Objekt zu geſtalten, gleichwie die Einbildungskraft überhaupt das phyſiſche Bild des Auges in ein geiſtiges Bild der Seele umwandelt. In dieſem ſchöpferiſchen Drange belebt das Kind auch die lebloſen Dinge ſeiner Umgebung; die Taſſe, aus der es trinkt, der Löffel, mit dem es ißt, ſein Kleid und ſein Hut haben perſönliche Bedeutung, ſtehen in gemüthlichem Rapport mit ſeinem Leben, und ihr Verluſt iſt gleich dem einer geliebten Perſon.

Aber auch in der Nachahmung von Thätigkeiten und Zuſtänden der Erwachſenen iſt es nicht der blinde „Nachahmungstrieb," ſondern der äſthetiſche

Spieltrieb, der hier entſcheidet. Das Kind befreiet ſich von der eindringenden überwältigenden Macht einer Außenwelt, worin es noch gleich Null iſt, indem es ſie mit und in ſeiner Innenwelt geſtaltet, und in das Gebiet hinüberzieht, in welchem es unumſchränkt gebietet. Ein anderthalbjähriges Mädchen behandelt ihre Puppe wie ein Kind, obwohl es recht gut weiß, daß es nur eine Puppe iſt. Und der Knabe, der kaum das Laufen gelernt hat, iſt faſt noch ſtolzer auf ſein Steckenpferd, als es ein Reiter auf ſein wirkliches Roß ſein kann, weil Er es iſt, der dieſes Thier aus dem Stecken hervorgezaubert und in's Leben gerufen hat. Aus eben dieſem Grunde kann der Stock Alles ſein: Armbruſt, Säbel, Peitſche, Pferd und Wagen — und was ſonſt noch der kleine und doch ſchon große Herr und Gebieter für gut findet.

Es iſt erſtaunlich, welche fruchtbare und kühne Einbildungskraft ein Kind beſitzt, ehe es ſprechen gelernt hat. Und noch geraume Zeit, wenn mit den „Worten" die Begriffe angefangen haben, ihre Herrſchaft geltend zu machen, wenn der Verſtand einzelne Merkmale von den Dingen abſtrahiren muß,

um zu unterſcheiden und zu ordnen: iſt die Einbildungskraft noch ſo vorwiegend, daß die Worte nur dazu dienen, eine Reihe von Geſammtbildern der Dinge anzuregen. Beim Worte „Ausfahren" treten Wagen ſammt Kutſche und Pferd, friſche Luft und heller Sonnenſchein, grüne Bäume und wandelnde Menſchen insgeſammt in ungeſchiedener Fülle vor die Seele des Kindes und ſeine ganze Lebensluſt wird rege. Wo ſpäter bloß vorgeſtellt und gedacht wird, da wird jetzt noch innerlich geſchaut und empfunden. Daſſelbe Wort, welches ſpäter als Gattungsname fungiren muß, wie z. B. Menſch, iſt jetzt ein beſtimmtes Individuum, etwa ein unbekannter Mann, der vor der Thür ſteht und den Vater zu ſprechen wünſcht. Kommt dann auf dem Marktplatze etwa derſelbe Fall vor, daß viele ſolcher unbekannten Individuen ſich verſammelt haben, ſo daß alle jene beſtimmten Merkmale, welche den Vater und die Mutter, Bruder und Schweſter charakteriſiren und von der übrigen „Menſchheit" ausſcheiden, in's Unbeſtimmte zurückſinken: dann faßt das Kind wohl die allgemeine Bezeichnung „es waren viele Menſchen auf dem Jahrmarkte." Die Einbil-

dungskraft mit ihren Gemälden von mannigfaltiger Perſpektive und Abſtufung des Farbentons muß auch hier dem „begreiflichen“ Denken zu Hülfe kommen, indem ſie dem Allgemeinen ein Beſonderes vorſchiebt.

Gleich dem beſten Maler greift das Kind mit ſeiner lebhaften Phantaſie aus dem Komplex der Dinge überall individuelle Geſtalten heraus, und gleich dem beſten Dichter gibt es den Individuen eine Seele, macht auch aus dem unlebendigen Stoffe lebendige Geſtalten. Als charakteriſtiſches Merkmal des Lebens dient dieſer Phantaſie die Bewegung; wo Etwas hüpft, ſpringt, fliegt, fällt, da iſt auch thätiges Leben. Die fallenden Schneeflocken ſind luſtige Geſellen, die in der Luft ihre neckiſchen Tänze halten. Der in die Luft aufſteigende Drache iſt ein kühner Adler, ein Vogel Greif, der ſelbſteigenes Leben hat und nur trotzig widerſtrebt, wenn er bei Windſtille ſich ausruhet. Bei dieſem Spiel der Einbildungskraft kommt das Ohr dem Auge wunderbar zu Hülfe; der äußeren Bewegung im Raum entſpricht die innere Bewegung der ſchwingenden Atome in den Körpern ſelbſt. Das Sauſen und Pfeifen der Luft, die

Stimmen der Thiere, das Knarren des Wagens bis zu den künſtlich hervorgebrachten Tönen des Kukuks aus der Drechslerbude, der Trompete und Trommel: Alles kündet Leben an, es ſind lebendige Stimmen lebendiger Einzelweſen. Und weil alles Leben an ſich ſchön und poetiſch iſt, weil die Schöpferkraft Phantaſie alles Aeußere mit innerem Leben durchdringt: ſo iſt dem Kinde Alles, was es ſchaut, nicht bloß intereſſant, ſondern die höchſte Lebensfreude. Unaufhörlich ruft es entzückt: Sieh da! Sieh da! Der holzſpaltende Tagelöhner, der pflügende Bauer, Schuſter und Schneider in ihren Werkſtätten ſind ihm nicht bloß Objekte der äußeren Anſchauung, ſondern wahrhaft poetiſche Figuren. Das ganze Menſchenleben geht wie ein großes Drama vor ſeinem inneren Blick vorüber, und wird von der ſtets geſchäftigen, ſtets produktiven Kinderphantaſie dramatiſch nachgebildet. Wie das Leben vermittelſt der Phantaſie dichteriſch eingebildet wird, ſo wird es auch dichteriſch herausgebildet und dargeſtellt, — und weil das geiſtige Leben des Kindes vorzugsweiſe in der Einbildungskraft beruhet, iſt auch die freie Thätigkeit des Kin-

des vorzugsweiſe das Spiel, und das Spiel ſein heiligſter Ernſt.

Iſt das Menſchenleben ein Drama, ſo iſt das Naturleben ein Epos; jeder einzelne Tag, ja jede Stunde liefert einen beſonderen Geſang zu dieſem Heldengedicht. Sturmwind und Regen, Schnee und Eis, Buſch und Wald ſind nicht minder thätige Helden als der hüpfende Froſch und gaukelnde Schmetterling; in den vom Wind gepeitſchten Regen würde das Kind eben ſo gern hinausſpringen (wofern die oft ſchlecht verſtandene Zucht es nicht daran hinderte), als es mit den fallenden Schneeflocken um die Wette tanzt. Die erſte Eisdecke, die über den Sumpf ſich zieht, der hart gefrorne Weg ſtimmen ſein Gemüth nicht minder zu hochpoetiſcher Freude, als die im Frühling aus der Schneedecke wieder hervortretende Erde mit ihren Spiel- und Tummelplätzen. Und die Aktion des Erdlebens ſtimmt wunderbar mit der des Kindes, wie man an den Kinderſpielen ſehen kann, die nach jeder Jahreszeit ein eigenthümliches Gepräge annehmen und ſich modifiziren, — wofern man die jungen Menſchen frei gewähren läßt.

Da die Phantaſie des Kindes nach Bewegung und Aktion verlangt, ſo kann ſie eine ruhende Schönheit noch nicht faſſen, und wenn auch eine Blume mit ihren glänzenden Farben das Auge eine Zeitlang feſſelt, ſo erwacht doch bald der Trieb nach Veränderung, das Ding ſoll aus ſeinem ruhigen Beharren in Thätigkeit übergehen, — die Einbildungskraft will wiſſen, was „alsdann" wird und geſchieht, was „hinter" dem Gegenwärtig-Vorliegenden ſteckt. Darum wird die ſchönſte Blume unbarmherzig zerrupft, das werthvollſte Spielzeug, wenn es dem Triebe nach Veränderung nicht mehr Genüge leiſtet, unbarmherzig zertrümmert — zum Schaden der Eltern vielleicht, d. h. ihres Geldbeutels, aber keinen Falls zum Schaden der produktiven Phantaſie des Kindes. Freilich iſt dieſe Phantaſie, da ſie mit ſouveräner Machtvollkommenheit alles Objektive dem Subjektiven einbildet, nach Belieben mit den Dingen umſpringt, ſie vernichtet und neu erſchafft, ein ſehr launiſches Ding (fantaisie heißt auch „Laune" geradezu) und ein grober Egoiſt, der in Zucht genommen werden muß; doch hievon ſpäter.

So lange die Einbildungskraft vorherrſchend iſt, kennt das Kind keinen Unterſchied zwiſchen „Wahrheit und Dichtung," Fiktion und Wirklichkeit, Poeſie und Proſa; das ganze Natur- und Menſchenleben iſt ihm ein Wunder, jeder Stein und jede Holzfaſer von innerem Leben durchdrungen, und wenn wir ihm von Häuſern erzählen, die mit Honigkuchen gedeckt ſind, von einer Nußſchale und Nähnadel, die auf Reiſen gingen, und von dem ſprechenden Raben: ſo iſt ihm das im Grunde gar nicht wunderbar, ſondern natürlich, weil ſeinem Leben gemäß. Aus demſelben Grunde erſchreckt es aber auch vor einer drohenden Miene oder Verkleidung, auch wenn ſie nur im Scherz gemacht wird, wie vor einer drohenden Wirklichkeit, und die Erwachſenen müſſen die zarten Nerven des Kindes reſpektiren, um ſie nicht unnöthigerweiſe in Schrecken und Angſt zu verſetzen. Die Phantaſie iſt ein zartes ſchüchternes Ding, hingebend, dem Wort der Erwachſenen unbedingt vertrauend. Darum darf aber auch, wenn ein Mährchen auch zehn- und zwanzig Mal wiederholt wird, nichts daran verändert werden, denn es ſteht vor der Phantaſie wie eine feſt

und wohlgebildete Wirklichkeit, an welcher man nicht willkürlich rütteln ſoll, damit kein Zweifel erregt und die Illuſion nicht geſtört werde. Dies hindert jedoch keineswegs, daß ſich die Phantaſie durch die Erzählung zu freithätigem Spiel anregen läßt, und nach ihrer Weiſe das Gegebene verarbeitet, wie man daraus entnehmen kann, daß jedes Kind dieſelbe Geſchichte anders erzählt.

Die Phantaſie iſt die Kraft des Glaubens, der Verſtand die Kraft des Zweifelns; ſobald der letztere ſeine Herrſchaft antritt, fragt das Kind: Iſt die Geſchichte auch wahr? Es ſcheidet ſich Inneres und Aeußeres, die Welt des Scheins und der Realität; der erkennende Geiſt ringt nach objektiver Wahrheit, wie ſie auf die Anſchauung der Außenwelt ſich gründet, die ahnende Phantaſie ringt nach ſubjektiver Wahrheit, wie ſie auf der Empfindung beruhet. Die Kriſis, in welcher das Kind aus der geträumten Poeſie-Welt ſich losringt zur nüchternen Wirklichkeit, dauert bei dem einen länger, bei dem andern kürzer, je nachdem die gemüthliche oder die verſtändige Anlage überwiegt; aber auch dann, wenn die Scheidung vollbracht iſt, hört die

Thätigkeit der Phantasie keineswegs auf, sie wird nur auf ein bestimmtes Gebiet gedrängt und muß ihre Herrschaft mit einer andern Macht theilen. Wenn das Kind früher das Mährchen glaubte, obschon es ein Mährchen war, kraft der poetischen Stimmung des Subjekts, so glaubt es und liebt es später das Mährchen, weil es erdichtete Geschichte ist, kraft der poetischen Wahrheit des Objekts.

Alles Erkennen der Wahrheit setzt den Glauben an eben diese Wahrheit voraus; darum ist die Einbildungskraft die Knospe, aus der sich Blüthen und Früchte des Verstandes entwickeln. Wiederum muß alles Erkennen, da sich das Uebersinnliche, die reine „Kraft" nicht mit dem Verstande (der überall von dem Sinnlichen, von der Wirkung seinen Ausgang nimmt), demonstriren läßt, der Einbildungskraft auf Gnade und Ungnade ergeben, da diese allein den unsichtbaren Geist in sichtbare Formen einzukleiden vermag, und so verwandelt sich abermals die Frucht des Verstandes in eine Blüthe der Phantasie. Wenn der forschende Mann am Ziele seiner Weisheit angelangt ist, muß er wieder da anfangen, wo er als Kind begann; wenn sein Nachden-

ken über das Weſen Gottes ſich erſchöpft hat, muß er bekennen, daß in dem ſchönen Bilde Gottes als des „Vaters im Himmel" zugleich die tiefſte Wahrheit ausgeſprochen ſei. Jeſus Chriſtus ſprach zu dem Volke nicht in abſtrakten „gelehrten" Formeln, ſondern kleidete die himmliſchen Dinge ein in irdiſches Gewand, in Bild und Parabel. Die Propheten, je mehr ſie von göttlichem Leben erglüheten, je lebendiger ihr Gottesglaube war, deſto gewaltiger wirkten ſie auch durch das Medium der Einbildungskraft, deſto feuriger waren ſie auch als Dichter. Die Bibel zeigt uns überall hin auf den äſthetiſchen Weg. Die Idee einer allgemeinen, die ganze Welt umfaſſenden Vorſehung iſt zu erhaben, um von der kindlichen Vernunft in dieſer Allgemeinheit gefaßt werden zu können. Aber wie ſchön knüpft die heil Schrift dieſe Idee zuerſt an den Glauben einzelner Männer, in und an dem die Vorſehung ſich anſchaulich offenbart; — bald wird der „Gott der Väter" der Gott einer „Familie," dann eines „Volks," und endlich, da er ſelber in dem eingeborenen Sohne erſcheint, der „Gott und Vater des ganzen Menſchengeſchlechts."

„Warum beginnen wir unſern Religionsunterricht mit den bibliſchen Geſchichten des Alten Bundes? Weil hier die religiöſen Ideen dichteriſch ausgeprägt ſind, weil hier die Lehre noch ganz Geſchichte und die Geſchichte noch ganz Poeſie iſt. Wäre hier nicht das Wahre mit dem Schönen ſo innig verknüpft, wie vermöchte das Kind jenes zu faſſen? So aber bemächtigt es ſich der religiöſen Wahrheit freudig und leicht, weil ſie ihm menſchlich nahe tritt; es erzählt die „Geſchichten" wieder bis auf die kleinſten Züge, denn ſein Gemüth iſt davon ergriffen; es empfindet die Gedanken, die in ſeiner Seele konkretes Leben gewonnen haben. — Die Idee der ſchaffenden Allmacht wird äſthetiſch verkörpert unter dem Bilde des „über dem Waſſer ſchwebenden Geiſtes," dichteriſch perſonifizirt unter der Geſtalt des Werkmeiſters, der ſein „es werde!" ſpricht, und deſſen Wort die That iſt. Die unendliche Reihe der Schöpfungsakte auf die „ſechs Arbeitstage" zurückgeführt — die Seele vorſtellig gemacht als der „lebendige Odem Gottes" — die unbewußte Einheit des Menſchen mit Gott in der „Unſchuld des Paradieſes," der Zwieſpalt des

menſchlichen Weſens, die Natur der Sünde in der Geſchichte von der Schlange und vom Sündenfall, u. ſ. w. —: kann die Idee ſchöner, einfacher, kindlicher dargeſtellt werden? Sprich dem Kinde ein Langes und Breites von der Allmacht Gottes, von der Unſchuld und von der Sünde — es wird Dich nicht verſtehen, nur Worte bekommen und kalt bleiben; aber erzähle ihm die Geſchichte der Allmacht, die Geſchichte des Sündenfalles, und die religiöſe Wahrheit wird lebendig in ihm. Von der Allweisheit, Liebe, Vorſehung hat das Kind keine Vorſtellung, aber es gewinnt dieſelbe durch die Geſchichte des Moſes und Joſeph, hier ſchaut und empfindet es das göttliche Walten im Menſchenleben, die göttliche Liebe und Barmherzigkeit in ihrer Offenbarung. Gott der Herr ſpricht da ſelber zum Herzen des Kindes, perſönlich und menſchlich, wie er einſt den Patriarchen erſchien und menſchlich mit ihnen verkehrte [1]).“

Weil das Kind in der Jugendfriſche ſeiner Einbildungskraft am reinſten und innigſten das gött-

[1]) S. mein „pſychologiſches Studium des Volksſchullehrers“ (Erfurt 1847) S. 93 ff.

liche Leben in der Geſchichte anſchauet, weil es noch mit ganzer Seele (falls der Zwieſpalt des Verſtandeslebens noch nicht ausgebrochen iſt), die Wahrheit erfaßt, nimmt es keinen Anſtoß an den Wundern der heil. Geſchichte, ihm iſt es natürlich, unmittelbar und perſönlich mit dem lieben Gott zu verkehren, wie es mit ſeinen Eltern verkehrt. Darum bedarf es nicht der Zwiſchenglieder und Mittelurſachen, der Glaube geht überall auf die erſte Urſache als den perſönlichen Gott, darum iſt ihm das Wunderbare natürlich; darum müſſen wir Erwachſenen aber auch fort und fort auf den Standpunkt des Kindes zurück, um die Wunder des Glaubens recht zu faſſen, darum nahm der Heiland einſt ein Kind, und ſtellte es mitten unter ſeine Jünger, die mit dem Verſtande über jene Dinge entſcheiden wollten, welche nur mit der Einbildungs- und Glaubenskraft zu faſſen ſind.

III.

Keine Kraft der menſchlichen Seele artet ſo leicht aus in's Maaß- und Bodenloſe, wie die

Einbildungskraft, wenn ſie nicht in Zucht genommen wird; keine wird aber auch ſo ergiebig für die ſittliche und intellektuelle Bildung, als eben dieſe Kraft, wenn ihr die nöthige Pflege zu Theil wird.

Bei der Ausbildung der Einbildungskraft kommt es vor Allem darauf an, ihr einerſeits die rechte Fülle zu geben, andrerſeits die rechte Form; ihre Lebensquellen müſſen voll und ungehindert fließen, von vornherein aber auch ein Bette finden, worin der Strom ſich ſammelt und eine entſchiedene Richtung gewinnt. Von vornherein muß der Erzieher aber auch darauf Bedacht nehmen, ob die Phantaſieanlagen ſeines Zöglings mehr im Stofflichen oder mehr in der Form des Verſtandes ſich offenbaren; in letzterem Fall gilt es, die Erde recht zu lockern und fleißig zu düngen, damit das Bäumchen in der kalten Verſtandesluft nicht austrockne, — in erſterem Fall gilt es, weniger zu befeuchten, und mehr die Gartenſcheere zu gebrauchen. Auch die Richtung der Phantaſie iſt bei verſchiedenen Individuen ſehr verſchieden; das eine Kind iſt von Haus aus mehr ein Muſiker, das andere mehr ein Maler,

das dritte ein Architekt oder Poet; da gilt es, eine entschieden sich aussprechende Anlage mit Liebe zu pflegen, mit Strenge zu zügeln, aber die schwächere Seite darob nicht zu vernachlässigen, vielmehr mit dem Ueberfluß der reicheren Seite zu stützen und zu nähren. Manchem stellt sich ein Gedicht erst recht lebendig vor die Seele, wenn man einen Kupferstich dazu vor das Auge gestellt hat und umgekehrt; und ein Anderer bekommt erst die rechte Empfindung von einem Liede, wenn es komponirt ist.

Aus dem reichen praktischen Gebiete mögen aber nur folgende besonders wichtige Punkte hervorgehoben werden.

1) Reinlichkeit und Ordnung. Das sind zwei Kardinaltugenden für die ästhetische Bildung und gesunde Entwickelung der Einbildungskraft. Das Schöne muß auf der Oberfläche der Körper erscheinen, wenn aber diese Oberfläche beschmutzt wird, verdunkelt sich auch alsbald der schöne Schein, und wie das Objekt verdorben wird, so wird auch das Subjekt, das sehende Auge, beleidigt und der Sinn für das Schöne, Edle, Gefällige in der

Wurzel erſtickt. Die Reinlichkeit am eigenen Leibe muß den Anfang machen; wer ſeine Hände rein gewaſchen hat, ſcheuet ſich, das Unreine zu betaſten, und wer an ſich ſelber keinen Schmutz duldet, mag ihn auch bei Andern nicht gern ſehen. Je ſorgfältiger das Kind gebadet und gewaſchen, und je beharrlicher es ſpäter zu ſelbſtthätiger Reinlichkeit angehalten wird, ein deſto beſſerer Grund wird gelegt für die äſthetiſche und zugleich ethiſche Kultur, denn beide hangen, wofern ſie rechter Art ſind, überall auf das Innigſte zuſammen. Wer hat es nicht ſchon erfahren, daß, wenn er die beſtaubte Alltagskleidung ausgezogen und reine Feierkleider angelegt hatte, auch eine Feiertagsſtimmung ihn ergriff, daß er ſich edler und beſſer fühlte und darum auch eine edlere beſſere Haltung in Wort und Geberde annahm? Tritt in ein ſchönes Zimmer, wo Alles rein und harmoniſch Dich anblickt, wo die Gemälde und Wände und Möbeln wie ein wohltönender Akkord zuſammenklingen: wird es Dir nicht alsbald auch wohl um's Herz und empfindeſt Du nicht eine Scheu vor allem gemeinen und wüſten Thun und Treiben?

Wir wollen damit keineswegs dem Luxus und der äußeren Prachtfülle das Wort reden: jene auf Reinlichkeit und Ordnung beruhende Schönheit kann ebensowohl in einer Bauernstube und in einem Tagelöhnerhäuschen statthaben, als in den Wohn- und Prunkzimmern der Reichen. Wenn Tisch und Bänke weiß gescheuert, die Blumen, Fenster und Spiegel wohl abgewischt sind, der alte Großvaterstuhl hinter dem Ofen an Reinlichkeit wetteifert mit den Schüsseln, Tellern und Krügen auf dem Gesims an der Thür: dann hat die Hausfrau den rechten ästhetischen Sinn und für die sittliche Bildung ihres Kindes darf man gute Hoffnung hegen. Kinder (auch die reichen nicht) bedürfen keiner Kleider von Seide und Sammet, sollen keine Zierpuppen sein, die man auf den Präsentirteller setzt, sondern sich mitunter auch im Regen und Staub, im Schmutz alter Ställe und Scheunen umhertreiben, wenn der poetische Trieb oder das Spiel es verlangt, und im Straßenkoth, wenn ein Teich gedämmt, eine Mühle errichtet werden soll. Darum ist es gut, wenn die Kleider derb sind; aber das fleißige Waschen und Wechseln derselben darf nie hintangesetzt werden,

und es ist eine höchst falsche und verderbliche Maxime, wenn die Mutter sagt: Das Frischanziehen hilft mir nichts, denn das Kleid ist doch bald wieder schmutzig!

Wo es dem christlichen Sendboten gelingt, das Evangelium bei den Wilden einzuführen, pflegt die erste erfreuliche Wirkung der erwachenden Humanität der Uebergang von thierischem Schmutz zur Lust an der Reinlichkeit zu sein. Die Engländer zeigen durch ihre große Reinlichkeit, daß sie ein Kulturvolk sind par excellence, darum steht auch ihre ästhetische Bildung, sofern sie zugleich eine sittliche ist, pädagogisch viel höher, als die der romanischen Völker, die von Natur mit einem viel feineren ästhetischen Sinn begabt sind und in der Geschmacksbildung als solcher die germanischen Völker übertreffen. Einem Engländer wäre es unmöglich, was einem Franzosen nicht schwer wird — fein geputzte Oberkleider und ein schmutziges Hemd auf dem Leibe zu tragen; weil er auf reine weiße Leibwäsche hält, mag er aber auch nicht den französischen Firniß feiner gefälliger Umgangsformen, äußerer Glätte

und Zierlichkeit bei innerem Schmutz und unsittlicher Frivolität.

Die Haut ist das erste und kostbarste Kleid des Leibes, wer dieses rein erhält, dem wird auch die Reinheit der übrigen Kleidung zum Bedürfniß, der verlangt aber vor Allem nach reiner Luft, und dem kommen dann in der reinen frischen Atmosphäre seines äußeren Lebens auch reinere Phantasiebilder seines inneren Lebens. In dem „Leben von Friedrich Perthes" (von seinem Sohne verfaßt) ist mir das ein besonders rührender bedeutender Zug, wo der Biograph der liebevoll unermüdlich sorgenden Mutter gedenkt, die auch noch bei dem zur Universität abgegangenen Studenten die Zucht der Reinlichkeit übt. Die wackere Frau schreibt u. A., und man sieht daraus, wie konsequent ihre Kinderzucht von Anbeginn gewesen: „Du hast mir lange nichts von Dir selbst geschrieben, von Deinem Thun und Treiben, innerlich und äußerlich, damit ich Dich mir recht lebendig vorstellen kann .... ob Du schon Fortschritte machst, von Deinen Freunden und Gemüthsergötzungen, von Deinem Stuhl und Tisch, Kleidern und

Schuhen. Laß es Dir doch rechten Ernſt ſein, Deine Stube rein und ſauber zu halten und die Fenſter alle Tage zu öffnen, und dann lieber Matthias, thue mir zu Liebe, daß Du des Morgens nicht einige Stunden halb angezogen mit niedergetretenen Schuhen herumſchlingelſt; es iſt mir gar zu widerlich; zieh' Dich doch gleich friſch und fröhlich und fertig an."

Mit dem Sinn für Reinlichkeit hängt die Luſt zur Ordnung auf das Engſte zuſammen, und wiederum wirkt das Aeußere ſtets wohlthätig auf das Innere, ſo daß ein reinliches Anſchauen der Außenwelt auch eine geordnete Anſchauung bedingt, und wie das ſchon beim „Anſchauen und Denken" hervorgehoben iſt, auch in einer reinlichen geordneten Sprache ſich manifeſtirt! In dem Entwickelungsgange von **Göthe**, der mit einer ebenſo reichen als wohlgeordneten in Zucht genommenen Einbildungskraft als Muſter daſteht, ſehen wir den wohlthätigen Einfluß, welchen bereits die Kinderſtube auf den Genius ausübt. Der Vater mit ſeiner pedantiſchen Strenge in Bezug auf Sauberkeit und Ordnung hat die

ausschweifende Einbildungskraft des Sohnes gezügelt, so daß es dem großen Dichter später zum Bedürfniß ward, vier-, fünfmal eine Arbeit zu kopiren, und in jeder neuen Reinschrift für größere Reinlichkeit und Ordnung der Ideen Sorge zu tragen. Von seinen Versuchen im Zeichnen nach der Natur berichtet Göthe in „Wahrheit und Dichtung“: „Es war mir fast unmöglich, bei meinen Zeichnungen ein gutes, weißes, völlig reines Papier zu gebrauchen; graue, veraltete, ja schon von einer Seite beschriebene Blätter reizten mich am meisten eben als wenn meine Unfähigkeit sich vor dem Prüfstein eines weißen Grundes gefürchtet hätte. So war auch keine Zeichnung ganz ausgefüllt; und wie hätte ich denn ein Ganzes leisten sollen, das ich wohl mit Augen sah, aber nicht begriff, und wie ein Einzelnes, das ich zwar kannte, aber dem zu folgen ich weder Fertigkeit noch Geduld hatte. Wirklich war auch in diesem Punkte die Pädagogik meines Vaters zu bewundern. Er fragte wohlwollend nach meinen Versuchen und zog Linien um jede unvollkommene Skizze: er wollte mich dadurch zur Vollständigkeit und Aus-

führlichkeit nöthigen; die unregelmäßigen Blätter ſchnitt er zurecht, und machte damit den Anfang zu einer Sammlung, in der er ſich dereinſt der Fortſchritte ſeines Sohnes freuen wollte.“ Dieſe Linien, um dieſe Skizzen gezogen, waren zugleich Rahmen für die Einbildungskraft, und zwangen dieſe nicht nur zur Vollſtändigkeit, ſondern auch zur Abrundung, zur Kunſt, in dem Einzelnen ein Ganzes zu ſchauen — eine Kunſt, die wieder nicht gedacht werden kann, ohne die geſpannte Aufmerkſamkeit im Anſchauen, die alle Nachläſſigkeit und Unordnung im Entwerfen und Geſtalten der Bilder ausſchließt.

Es genügt aber nicht, daß man das Kind anhält, ſeine Spielſachen nach dem Gebrauch wieder an Ort und Stelle zu ſetzen, beim Ausziehen der Kleider dieſe ordentlich zuſammenzulegen u. ſ. f., wenn von Seiten der Eltern nicht Alles vermieden wird, was dem äſthetiſchen Gewiſſen Aergerniß geben könnte, wenn z. B. der Schubladen für Weißzeug ohne Ordnung, wenn die Tageseintheilung ohne Regel iſt, wenn man im Geſpräch mit Erwachſenen nicht vorſichtig alles Gemeine und Unlautere vermeidet und ſich Freiheiten im Umgang

geſtattet, die dem Begriff der „Ordnung" nicht entſprechen. Was auf der einen Seite aufgebauet wird, das wird nur zu oft auf der anderen wieder eingeriſſen. In der Erziehung hängt wie in einem Kunſtobjekt Alles zuſammen, keine Thätigkeit ſteht vereinzelt da, und an das Sinnlichſte knüpft ſich das Zarteſte und Feinſte des geiſtigen Lebens.

2) Heiterkeit der Seele. Das Eigenthümliche äſthetiſcher Stimmung beruhet darin, daß wir durch die Harmonie eines Gegenſtandes — ſei das nun unſer Zimmer oder eine grüne Wieſe, warmer Sonnenſchein oder eine ſchöne Muſik — ſelber zur Harmonie unſeres inneren Menſchen gelangen, ſo daß aller Widerſtreit verſchiedener Kräfte in uns aufgehoben und ein freies Spiel derſelben entſtanden iſt, das ſich durch Behaglichkeit und Zufriedenheit ankündigt. Die Seele gleicht dann einem ſtillen See, in deſſen ruhigem Waſſer ſich der blaue Himmel ſpiegelt. Die Stürme der Leidenſchaften ſchweigen, die mühſame Arbeit des Denkens iſt übergegangen in die heitere genußreiche Anſchauung ohne bewußten Zweck, ohne Reflexion. Aber es iſt dieſe Stille in uns und um uns keine todte Ruhe,

ſondern wir fühlen uns aufgelegt zu allem Guten und Schönen; wir ſind bereit, aus der Ruhe in Bewegung überzugehen, wenn eine Veranlaſſung ſich bietet, denn die Gemüthskraft hat ſich ausruhend geſtärkt und ihr Lebensgefühl erneuert.

Einer ſolchen äſthetiſchen Stimmung iſt bereits das kleinſte Kind fähig, und es erfreuet ſich ihrer, wenn es auf dem Rücken liegend und mit ſeinen Händchen agirend behaglich vor ſich hinbrummt, wie ein murmelnder Bach mit ſich ſelber redend, — oder wenn es auf ſeinem Teppich ſitzend Eltern und Umgebung gar nicht beachtet, und ganz in ſein Spiel ſich vertieft, einige Holzklötzchen aufeinanderzulegen und wieder umzuwerfen. Nur zuweilen blickt es auf mit ſeinen Augen voll Heiterkeit und ſtiller Freude, um ſich zu vergewiſſern, daß es nicht allein iſt. Es iſt die lauterſte, ſimpelſte Freude am Daſein, wie ſie der Landmann kennt, der ſich Sonntags in weißen Hemdärmeln auf die Bank vor ſeinem Hauſe ſetzt, zufrieden mit Gott und der Welt und mit ſich ſelber; es iſt ein freudiges Selbſtgenügen, fern von allem Egoismus, weil ohne Bedürfen und Begehren, — es iſt ein Moment von

Sabbathsruhe, einer Ruhe, die ſich im und am Körper offenbart, aber aus der Seele entſpringt.

Sorgen wir dafür, daß recht viele ſolcher Sabbathsſtunden in das Alltagsleben des Kindes fallen; je öfter es ſolcher Momente innerer Heiterkeit theilhaftig wird, deſto fähiger wird es, in ſpäterem Kampf und Geräuſch des Lebens ſich zu ſammeln und von dem Schmutz des Arbeitens und Schaffens ſich zu reinigen. Dazu gehört aber nicht bloß ſorgſame pünktliche Abwartung und Pflege des Leibes, ſondern eine damit verbundene Pflege der Seele. Man eile herbei, wenn das Kind ſchreiet, aber man laſſe dieſes Schreien nicht in ein herriſches, ſelbſtſüchtiges Kommandiren ausarten und lehre das Kind frühzeitig das Wörtlein Geduld! begreifen, indem man ein bereits angefangenes Geſchäft erſt ruhig zu Ende bringt, wofern das Bedürfniß des Kindes nicht allzu dringend iſt. Das Kind erfährt bald, ob man ſich um daſſelbe kümmert oder nicht, und ſein Vertrauen wächſt gerade, indem es ſich gedulden lernt, indem die Ruhe auch von Seiten der Pfleger nicht außer Acht gelaſſen wird. Dagegen iſt es höchſt verderblich für die Ruhe des

Kindes, wenn die Mütter allzu ängſtlich ſind, und noch verderblicher, wenn ſie durch das Schreien und Toben des Kindes ſich ſelber aufregen laſſen und zornig den kleinen Menſchen ergreifen, ärgerlich ihn ſchütteln u. ſ. f.; das heißt Oel in's Feuer gießen.

Die Eltern tadeln oft und mit Recht die Kinder, wenn ſie junge Hunde oder Katzen zu viel liebkoſen, hätſcheln und zerren; „die Thiere wachſen nicht, wenn man ſie zu viel angreift.“ Aber ſie begehen nur zu oft den gleichen Fehler an ihren Kindern, indem ſie ihrem Gemüth keine Ruhe gönnen.

„Gewiß werden die Kinder zu oft von uns aufgeregt. Ich gebe zwar zu, daß man die Kinder nicht der Langeweile preisgeben dürfe, denn ſie iſt eine Lethargie der Seele; was aber führt denn dieſe Krankheit ſtets wieder herbei, als das Uebermaaß von Zerſtreuungen, die man den kleinen Kindern bereiten zu müſſen glaubt? — Die Gegenſätze rufen einander wechſelſeitig hervor, und nur die ruhige Stimmung läßt ſich in's Unendliche erhalten. Je mehr ein Kind Heiterkeit beſaß, deſto größer wird ſeine Heiterkeit in der Zukunft

ſein. Die Heiterkeit, welche das Gegentheil von Traurigkeit iſt, kann eine permanente Stimmung ſein; nicht ſo die Freude, welche das Gegentheil iſt von Kummer und Verdruß. Die Freude, welche die Kinder ſo ſehr lieben, iſt doch auch für ſie nur ein flüchtiger Gaſt, den man immer freundlich empfangen, auch wohl leiſe einladen darf, an den man ſich aber, wenn er eingetreten, nicht mit zu großer Lebhaftigkeit anſchließen muß. Einer unmäßigen Freude folgt immer der Verdruß auf dem Fuße nach: zarte Fibern werden durch ſie viel zu ſtark erſchüttert, und ihre Oscillationen ſchlagen bald in das Entgegengeſetzte der erſten Bewegung aus. — Daraus folgt, daß man beſſer daran thut, die kleinen Kinder mit Sachen als mit Perſonen zu beſchäftigen. In ihren Augen beſteht freilich zwiſchen Sachen und Perſonen kein klarer Unterſchied, jene aber verhalten ſich doch wenigſtens ruhig gegen ſie und ſuchen ſie nicht künſtlich aufzuregen wie dieſe. Mit den Dingen machen ſie unbewußterweiſe Experimente, und ſo reift an unwillkürlichen Betrachtungen ihr Urtheil. Perſonen hingegen erregen in ihnen nur entweder Sym-

pathie oder Antipathie. Die Wechſelwirkung, in der alle lebendige Weſen miteinander ſtehen, ſetzt alle ihre Leidenſchaften in Bewegung, und dieß geſchieht bei Kindern um ſo gewiſſer und ſtärker, als mit ihnen noch kein Austauſch von Gedanken möglich iſt, und aller Verkehr in den Grenzen von Gemüthserregungen beſchloſſen bleibt. Da jeder Eindruck, den ſie in dieſem Verkehr erhalten, eine Wirkung und eine Antwort darauf zur Folge hat, ſo ſind ihre Wünſche eben ſo ſchnell ausgedrückt, als entſtanden. Daher rühren, wenn dieſe nicht ſofort befriedigt werden, ihre Thränen und ihr Zorn, welche dann die Nothwendigkeit herbeiführen, immerfort Veränderungen in ihrer Lage vorzunehmen. Die Unmöglichkeit ihrerſeits, an irgend einem Vergnügen, an irgend einer Folge von Vorſtellungen bleibenden Antheil zu nehmen, bedingt jene Unruhe, Verſtimmung und Gereiztheit, welche ſelbſt der Geſundheit nachtheilig iſt, und dieß iſt das Reſultat desjenigen Einfluſſes, den wir auf jene Kleinen faſt ohne Unterbrechung ausüben, und andrerſeits desjenigen, den wir ihnen auf uns ſelbſt geſtatten.“ So Madame Necker in ihrem treff-

lichen exposé über die Heiterkeit des Kindes; ſie fügt weiter hinzu:

Einem geſchickten deutſchen Arzte, Dr. Friedländer, fiel es bei ſeinem Eintritt in Frankreich auf, bis zu welchem Grade man dort befliſſen war, die Lebhaftigkeit der kleinen Kinder zu ſteigern. „Es ſcheint mir," — ſagte er — „daß die Mütter mit den Kindern in der früheſten Periode des Lebens viel zu viel ſpielen und ſie viel zu früh zu einer unnatürlichen Lebhaftigkeit aufreizen ... In Deutſchland hört man die Mütter oft ihre Kinder ermahnen, daß ſie ſich ruhig verhalten ſollen." Mad. Necker adoptirt dieſe Bemerkung, und knüpft daran den Hinweis auf das Uebergewicht jener Eigenſchaften, die zum raſchen Handeln führen, und wiederum jener, die zu tiefer Kontemplation führen. Ich weiß nicht, ob man den franzöſiſchen Müttern den Vorwurf machen kann, daß ſie mit ihren Kindern zu viel ſpielen — vielleicht wäre es richtiger zu ſagen, daß Mütter und Ammen die Kinder leidenſchaftlicher aufregen, und daß franzöſiſches Naturell von vornherein das Leben des Kindes unruhiger und bewegter mache. Aber jedenfalls berühren wir

hier zwei Extreme in der Erziehung, und werden auf die Wahrheit geführt, daß es keineswegs schadet, im Gegentheil ersprießlich ist, wenn das Kind frühzeitig mit Menschen aller Art verkehrt und lebhaft aufgeregt wird. Der Verkehr mit Menschen führt zur That und Entschlossenheit, der Verkehr mit Sachen zur Besonnenheit und Kontemplation — Beides in rechtem Wechsel führt zur besonnenen That, wie sie dem deutschen Naturell entspricht, wie sie aber frühzeitig herangebildet werden muß, wenn der verderbliche Hang des Deutschen zu thatenloser „Ueberlegung" überwunden werden soll. Und gerade dazu hilft die Heiterkeit der Seele, die alles stumpfe und starre Hinbrüten verscheucht, die das Herz aufschließt und zum Wohlwollen stimmt, welche wie ein guter Wein zugleich die Hitze mäßigt und die Kälte erwärmt. Was der Apostel von der Gottseligkeit sagt, das gilt auch von der Heiterkeit: „sie ist zu allen Dingen nütze" — auch dazu, die Furchtsamkeit der Kinder zu vertreiben.

Die leicht erregbare Einbildungskraft der Kinder verwandelt leicht allerlei heftige und grelle Eindrücke, die auf den äußeren Sinn gemacht werden,

in Schreckgeſtalten für den inneren Sinn, ſobald in der Einſamkeit oder Dunkelheit die Phantaſie, auf ſich ſelbſt zurückgeworfen, ihr Spiel beginnt. Da wäre es nun ganz verkehrt, die eine Schreckgeſtalt mit einer anderen vertreiben zu wollen, durch Schelten und äußeren Zwang das Kind furchtlos zu machen, an die Finſterniß zu gewöhnen, die Furcht durch Gründe zu bekämpfen. Man überwinde vielmehr auch hier das Böſe mit Gutem, errege und fülle die Phantaſie mit angenehmen, heiteren Bildern, in deren Glanz dann die mißliebigen Vorſtellungen von ſelber erbleichen.

Göthe (a. a. O.) erzählt aus ſeiner Kindheit: „Die alte, winkelhafte, an vielen Stellen düſtere Beſchaffenheit des Hauſes war ganz geeignet, Schauer und Furcht in kindlichen Gemüthern zu erwecken. Unglücklicherweiſe hatte man noch die Erziehungsmaxime, den Kindern frühzeitig alle Furcht vor dem Ahnungsvollen und Unſichtbaren zu benehmen und ſie an das Schauderhafte zu gewöhnen. Wir Kinder ſollten daher allein ſchlafen, und wenn uns dieſes unmöglich fiel, und wir uns ſacht aus den Betten hervormachten und die Geſellſchaft der Be-

dienten und Mägde ſuchten, ſo ſtellte ſich, in umgewandten Schlafrocke und alſo für uns verkleidet genug, der Vater in den Weg und ſchreckte uns in unſere Ruheſtätte zurück. Die daraus entſpringende üble Wirkung denkt ſich Jedermann. Wie ſoll Derjenige die Furcht los werden, den man zwiſchen ein doppelt Furchtbares einklemmt? Meine Mutter, ſtets heiter und froh, und Andern das Gleiche gönnend, erfand eine beſſere pädagogiſche Auskunft. Sie wußte ihren Zweck durch Belohnungen zu erreichen. Es war die Zeit der Pfirſichen, deren reichlichen Genuß ſie uns jeden Morgen verſprach, wenn wir Nachts die Furcht überwunden hatten. Es gelang, und beide Theile waren zufrieden."

3) Der Zerſtörungstrieb des Kindes hat, wie ſchon oben darauf hingedeutet wurde, einerſeits in der Phantaſie ſeinen Grund und in einem durchaus berechtigten Erkenntnißdrange, andrerſeits im Egoismus und Eigendünkel, im Hange zum Verbotenen — mit Einem Wort in der Luſt zur Sünde. Der Zerſtörungstrieb beweiſt zugleich die thieriſche und göttliche Natur im Menſchen, und wir müſſen die eine durch die andere in Zucht nehmen, damit

der natürliche Trieb fruchtbar werde für die Erziehung zur Freiheit, die den Eigenwillen überwindet.

Für das Berechtigte im Zerstörungstriebe haben sich viele Pädagogen ausgesprochen, und wir müssen uns dies zuvörderst klar machen, um den zuchtlos werdenden Trieb recht fassen zu können. Zwei charakteristische Aeußerungen, die eine von Göthe (Wahrheit und Dichtung IV.), die andere von Erdmann (Psycholog. Briefe XI.), sollen hier nicht übergangen werden. Göthe sagt: „Schon seit meinen frühesten Zeiten fühlte ich einen Untersuchungstrieb gegen natürliche Dinge. Man legt es manchmal als eine Anlage zur Grausamkeit aus, daß Kinder solche Gegenstände, mit denen sie eine Zeit lang gespielt, die sie bald so, bald so gehandhabt, endlich zerstücken, zerreißen und zerfressen. Doch pflegt sich auch die Neugierde, das Verlangen zu erfahren wie solche Dinge zusammenhängen, wie sie inwendig aussehen, auf diese Weise an den Tag zu legen. Ich erinnere mich, daß ich als Kind Blumen zerpflückt, um zu sehen, wie die Blätter in den Kelch, oder auch Vögel berupft, um zu beobachten, wie die Federn in die Flügel eingefugt waren. Ist

doch Kindern dieß nicht zu verdenken, da ja selbst Naturforscher öfter durch Trennen und Sondern, als durch Vereinigen und Verknüpfen, mehr durch Tödten als durch Beleben sich zu unterrichten glauben."

Und Erdmann: „Da das Ich Selbstbewußtsein ist in der Herrschaft über das Objekt, so wird es seine Bestimmung erfüllen oder sich bilden, indem es die Erfahrung macht seiner Uebermacht und der Nichtigkeit und Wesenlosigkeit des Gegenständlichen. Ganz anders als das Bewußtsein, dem der Gegenstand als etwas Rechtes und Wesentliches galt, wird das Ich als Selbstbewußtsein sich so auf die Objekte beziehen, daß es darin die Erfahrung macht, wie sie nichts Rechtes, sondern nichtig und wesenlos ihm gegenüber sind. Da diese Erfahrung nur gemacht wird, indem die Dinge vom Ich vernichtet werden, so wird die Schule des Selbstbewußtseins damit beginnen, daß es auf die Vernichtung des Gegenständlichen ausgehe. Es hat ganz Recht in dieser Vernichtungstendenz, denn nur in ihrer Befriedigung kommt es zum Genuß seiner Macht und der Nichtigkeit der Dinge. Beobachten

Sie ein gesundes Kind in der Zeit, wo sich das erste Selbstbewußtsein zu regen anfängt, geben Sie ihm einen Gegenstand in das Händchen und sehen Sie, wie es, nachdem es denselben eine Zeit lang betrachtet hat, ihn entweder zu verschlingen oder zu zerschlagen, d. h. aus der Welt zu schaffen trachtet. Beobachten Sie es genau, wenn ihm dieß gelungen, und Sie werden aus seinem Auge einen Blitz des Triumphes leuchten sehen, der Ihnen verräth, wie es sich in diesem Augenblicke als etwas Rechtes weiß. Furchtbar! sagen schwache Gemüther. Herrlich! sagt der Forscher. In der That, es hat sich zum ersten Mal als den Herrn der Schöpfung gezeigt. Das Kind kann in diesem Studium (in einem späteren wäre es Symptom von Krankheit oder noch Schlimmerem) gar nichts Vernünftigeres thun, als kurz und klein schlagen, denn so allein erfährt es, was es selbst und was ein bloßes vergängliches Ding ist. Es ist darum auch eine ganz richtige Bemerkung, welche Pädagogen gemacht haben, daß ein frühes Schonen der Dinge kein erfreuliches Zeichen bei Kindern ist. Es zeigt, daß die Kinder keinen Muth haben, wie ja auch im

ſpäteren Leben das ſtarke Geſchlecht den neuen Frack ſogleich zu vertragen anfängt, während das furchtſame den Angriff auf das neue Kleid gern aufſchiebt. Daß die Eltern ſich über dieſes Ruiniren der Sachen ärgern, kommt daher, daß ſie an ihre Kaſſe denken und nicht an das Kind und ſeine Ausbildung. Es ruinirt, um ein zweiter Marius auf den Trümmern einer Welt zu ſitzen, die es ſelbſt zerbrach und deren Widerſtandsloſigkeit es ſiegend erfuhr. Freuen wir uns darum dieſes erſten Sieges, und bedauern wir die Dinge nicht, die kein Recht haben einem Ich gegenüber."

Recht gut, — nur werden wir den jungen „Herrn der Schöpfung" nicht gar zu philoſophiſch behandeln, ſondern praktiſch recht derb auf die Finger klopfen, wenn er die hübſche Taſſe der Schweſter in ſeinem „Erkenntnißdrange" zertrümmert, oder der ſchönen Tulpe, die ſo eben erblüht war, das Haupt abſchlägt. Der Schmerz an ſeinen Fingern wird dem philoſophiſchen Egoiſten die erſte heilſame Lektion ſein, der Grundſtein für die Erkenntniß, daß auch die Dinge, wenn nicht ein Ich, ſo doch ein Weſen, eine Individualität, d. h. ein

untheilbares Einzelweſen haben gegenüber dem ſeinigen, das zu reſpektiren er vom Anbeginne ſeines Lebens lernen ſoll. Wir mögen uns über die zerbrochene Taſſe und zerſtörte Blume nicht allzuſehr ärgern und der theoretiſchen Erfahrung, welche das Kind bei dieſer Gelegenheit gemacht hat, uns freuen; nichts deſto weniger werden wir dem zerſtörungsluſtigen Ich die praktiſche Erfahrung beigeſellen, daß es eine Uebelthat begangen, daß es ſich gegen das äſthetiſche Ich zweier Dinge verſündigt hat, über die ihm kein Recht zuſtand, weil es ſie nicht in's Daſein gerufen. Der „Herr" der Schöpfung muß da lernen, daß er nicht der „Schöpfer" ſei, und daß er den Dingen gegenüber nicht bloß Rechte, ſondern auch Pflichten habe. Lehren wir das nicht ſchon dem zweijährigen Kinde, wird es das ſechsjährige Kind ſchwerlich lernen.

Der vierjährige Bube hat noch keinen Begriff von den Formen der Geſellſchaft, er kümmert ſich um dieſes äſthetiſche Objekt ebenſowenig als um die Schönheit einer Tulpe; nichts deſtoweniger ſchlummert im Grunde ſeiner Seele ein tiefes Gefühl für Schönheit und Ordnung, und dieß Gefühl wird

geweckt und kommt dem Sinne für das Sittliche und Wohlanständige zu Hülfe, wenn wir von vornherein den kleinen Brausewind nöthigen, nicht schreiend und tobend in's Zimmer zu stürzen, vielmehr die Anwesenden freundlich zu grüßen. Alle Komplimente werden wir ihm gern erlassen, von allem Zierpuppenwesen ihn fern halten, aber schreien und toben mag er draußen, und wenn der Zerstörungstrieb die Formen der Gesellschaft sprengen will, wird er alsbald in Zucht genommen.

Die Einbildungskraft richtet sich mehr auf das Stoffliche, auf das Grelle und Bunte, als auf die Form der Dinge, eben darum muß sie in Zucht genommen werden, und es möchte heilsam sein, folgende Punkte wohl im Auge zu behalten.

a) Man ersetze dem Kinde das Spielzeug, das es zerbrochen hat, nicht alsbald durch ein neues, sondern lasse es den Mangel des verlornen empfinden. Ueberhaupt hüte man sich, die Kinder mit Spielsachen zu überschütten, wie das heutzutage selbst in den niederen Ständen geschieht. Es ist dies das sicherste Mittel, sie unzufrieden zu machen mit dem, was sie haben, und ihren Zerstörungs-

trieb zu reizen. Ein Mädchen, das bloß eine Puppe hat, liebt dieſe weit inniger, als ein anderes ihre ſieben Puppen, und ein überladener Schmuck und Anzug erhöhet keineswegs dieſe Liebe. Es wird dann eben die Einbildungskraft auf das Materielle gelenkt und dann dient ſie dem Egoismus. Für den kleinen Knaben ſind ein paar Thonkugeln, einige Holzklötzchen zum Bauen und ein Kreiſel ſchon ein reicher Stoff für die Spielphantaſie, die aber in dem Maaße ärmer wird, als ſich ihre Objekte vermehren.

b) Man verfrühe nicht die Genüſſe und ſchenke z. B. nicht Bilder an Kinder, die noch keinen Gebrauch davon zu machen wiſſen; wenn ſie dieſelben zerreißen, ſo iſt das recht und billig, ſie haben die beſte Anwendung von dem Geſchenke gemacht. Was ſoll ein zweijähriger Knabe mit den ſchönen Bleiſoldaten, die er noch nicht in Reih und Glied aufſtellen kann, Beſſeres beginnen, als daß er Pferden und Menſchen die Köpfe abbricht. Und wozu die feinen koſtbaren Geräthſchaften von Elfenbein, wo Tannenholz noch gleich gute Dienſte leiſtet? Sind wirklich feine und werthvolle Kunſtgegenſtände

dem Kinde geſchenkt worden, ſo nehme man ſelbige in Verwahrung, bringe ſie mit einer gewiſſen Feierlichkeit nur auf Momente, wo man die Spielenden beaufſichtigt, und lehre ſo die Kinder Reſpekt durch die Aufmerkſamkeit der Erwachſenen. Noch ehe der kleine Menſch von Kunſt und Kunſtwerth einen Begriff hat, ſoll er doch eine sit venia verbo Ehrfurcht und heilige Scheu vor einer Statue oder einem ſchönen Gemälde bekommen — er wird dann mit ſtets neuem Intereſſe und reger Phantaſie den Gegenſtand betrachten, und in dieſer ahnungsvollen Scheu wird ihm eine Empfindung überkommen, ein Vorgefühl der Formenſchönheit, wodurch auch ſein ſittliches Ich eine wohlthätige Schranke erhält, um bewahrt zu bleiben vor jenen rohen Ausbrüchen eines wilden Muthwillens, der ſich kein Gewiſſen daraus macht, die Inſchrift eines Monuments zu zerſtören, einer Bildſäule die Naſe abzuſchlagen oder ein Wandgemälde zu beklecken.

c) In der leidenſchaftlichen Aufregung, in die der Zerſtörungstrieb das Kind verſetzt, überſieht es die Phyſiognomie und Offenbarung des Schmerzes. Wenn alſo der kleine Tyrann den Hund oder

die Katze quält und zauſt, ſo verfehle man nicht, ihm zu zeigen, wie weh das thut, und zauſe ihn auch ſelber ein wenig bei den Haaren mit den Worten: Schau, ſo weh thut das auch dem Thiere! Dann ſtreichle man die Katze oder den Hund und ſpreche: Sieh', wie ihm das gefällt, ſo hat es das Thier gern! — Die Harmonie einer Pflanze iſt für das Kind noch nicht vorhanden, man komme ihm aber mit der Einbildungskraft zu Hülfe und mache ihm fühlbar, daß es auch in der Blume ein lebendiges Einzelweſen vor ſich habe. So

d) lehre man das Kind, alles thieriſche und pflanzliche Leben heilig zu halten. Man entziehe dem Auge des Kindes ſoviel als möglich den Anblick des Schlachtens der Thiere und verberge nicht ſeine Entrüſtung, wenn ein Fuhrmann ſeine Pferde unmenſchlich peitſcht. Man behandle namentlich die Hausthiere mit freundlichſter Schonung, man laſſe das vierjährige Kind noch keine Schmetterlinge fangen, die ja nur wie Sachen zerzauſt werden; man dulde ſelbſt nicht das Köpfen der Fliegen. Eine Fabel und ein Mährlein von dieſem und jenem Thiere wird dazu beitragen, das Gemüth des

Kindes freundlich für die Thierwelt zu ſtimmen, der es ja ohnehin näher ſteht, als der erwachſene Menſch. Von den Pflanzen erzähle man, wie auch jede Blume ihren Engel habe, der ſie beſchütze und der da trauere und weine, wenn die ſchöne Blume von den böſen Buben abgeriſſen und verſtümmelt wurde. Man ſage von den Schneeglöckchen, die im Frühling aus der Erde ſprießen: Schau, die hat der liebe Gott zuerſt aus dem Schlaf geweckt, und nun lachen ſie uns an, und wollen auch dir eine Freude machen. Der Schmetterling wie die Blume mag ſich ſo lange als möglich als ein Ganzes in der kindlichen Einbildungskraft ſpiegeln, und darum ſoll das Objekt noch in einer gewiſſen ehrfurchtgebietenden Entfernung bleiben; die Zeit, wo dem Linnéſchen Syſtem zu Lieb das Schneeglöckchen zerrupft und der Schmetterling aufgeſpießt wird, kommt früh genug. Und gerade in dieſer Frühlingszeit des Lebens, wo der Verſtand noch nicht überwiegt und die Einbildungskraft unangefochten ihr naives Spiel treiben darf, wird das Gemüth ergriffen von jenen Fabeln und Thiermährchen und Pflanzenbildern, wie ſie Hey (mit Bildern von Otto Speckter), Rückert, Hebel geliefert haben, und die ganz geeignet ſind, Ach-

tung und Liebe zur natürlichen Kreatur in der Seele des Kindes zu wecken. —

4) Das mythiſche Element im Jugendunterricht muß dem wiſſenſchaftlichen die Bahn brechen; das Kind muß damit beginnen in dem Endlichen ein Unendliches zu ſchauen, hinter der ſichtbaren Welt eine unſichtbare zu ahnen, im natürlichen Leben ein ewiges Gotteswnnder zu finden, damit der Verſtand ſich ſpäter nicht im Sichtbaren bornire und damit das Gefühl des Göttlichen jugendfriſch bleibe: Die Phantaſie des Kindes iſt vorerſt ganz heidniſch, und es iſt ihr ganz gemäß, die Naturkräfte zu perſonifiziren, ja zu vergöttern, und mit dieſen Naturgottheiten einen Olymp zu bevölkern. Alle Mythologien ſetzen die Phantaſie des Kindes in Schwung und ſind höchſt bedeutſam für ihre Bildung. Beſonders iſt aber die griechiſche Götterlehre die äſthetiſch-werthvollſte und auch pädagogiſch-wichtigſte wegen der Klarheit und plaſtiſchen Schönheit ihrer Geſtalten, deren Vollkommenheit ſpäter um ſo mehr hervortritt, wenn die unförmlichen Gebilde der nordiſchen Mythologie mit ihnen in Parallele geſetzt werden. Anſtatt ſo mancher faden Geſchichtchen und Mährchen, mit denen

man die Jugend alljährlich überschüttet, sollte man — sowohl in Erzählung als in Abbildung — mehr die antike und die germanische Mythologie ausbeuten, namentlich aber mit der Heldensage die Jugend recht vertraut machen. Was bereits dafür geschehen ist, verdient allen Dank; die Nibelungen, Gudrun, die deutschen Volksbücher müssen immer populärer werden.

Bevor das Kind den geschichtlichen Menschen in der sittlichen Kraft und Freiheit des Handelns begreift, muß es erst die Helden in mythischem Glanz anstaunen und das Sittlich-Erhabene im Physisch-Großen und Riesenhaften verehren lernen. Die Heldensage geht dem Geschichtsunterricht voran, spielt gleichsam die Ouverture, welche das Gemüth stimmt und vorbereitet für die großen Akte der Weltgeschichte. Und ebenso geht das Mährchen dem naturkundlichen Unterricht voran. Denn bevor der Verstand die Wirkungen der Kräfte unter Regeln und Gesetze bringt, soll erst das Gemüth die Kräfte selber wie lebendige Einzelwesen sich vorstellen, von der zwingenden Macht des Naturgesetzes befreien, um freithätig mit ihnen zu spielen wie mit gleichberechtigten mensch-persönlichen Wesen. Auf

dieſe poetiſch-ſinnbildliche Weiſe geben die Mährchen die erſte Lektion für die Anſchauung des Geiſtes in der Natur, mit dem ſich der Menſchengeiſt befreundet als ihm gleich und ebenbürtig, ſtammend aus der gleichen Urquelle alles Lebens. Auf der Empfindung dieſer urſprünglichen Harmonie des natürlichen und perſönlichen Geiſtes beruht die religiöſe Anſchauung der Natur, und dieſer brechen die Kindermährchen die Bahn.

Das Volks- und Kindermährchen [1]) iſt in unſeren Tagen mehr anerkannt und verbreitet worden, aber doch bei Weitem nicht zu der Geltung gelangt, die es als Erziehungs- und Unterrichtsmittel ſowohl in der Schule als im Hauſe haben ſollte. Die phantaſieloſe, überwiegend rationell-praktiſche Richtung der Neuzeit, das materielle Syſtem der Nützlichkeit, ſchadet gar ſehr der Volksſage und dem Volksmährchen, die beide ganz vorzüglich in den Tiefen myſtiſcher Naturanſchauung und religiöſer Kindlichkeit wurzeln, denn das Mährchen entſtand in der Kindheitsepoche der Völker, in derjenigen Periode der Bildung, wo man anfing, über die

[1] Vergl. meine Abhandlung in der Päd. Monatsſchrift von Löw, 1849, 1.

Erſcheinungen in der Natur, über den Urſprung der Welt nachzudenken. Da man dieß nur auf eine unvollkommene Art vermochte und es eben ſo bilderreich ausdrückte, als man es ſinnlich dachte: ſo gingen daraus Dichtungen hervor, in denen ſich die Phantaſie des Naturgeiſtes dadurch zu bemächtigen ſuchte, daß ſie die Dinge von den Feſſeln ihrer räumlichen und zeitlichen Exiſtenz befreite und ihre eigene Unbeſchränktheit, die Freiheit und Willkür des anſchauenden Subjekts, in das angeſchaute Objekt übertrug. Was für den Verſtand ein „Wunder" iſt, war für die Phantaſie natürlich; je launenhafter, kühner, ſeltſamer ihre Sprünge, deſto lebendiger empfand ſie das Walten des Naturgeiſtes — je größer der Kontraſt mit der gemeinen Wirklichkeit, deſto entſchiedener der Sieg des Geiſtes über die träge Materie.

Heinrich Heine erzählt in ſeinen Reiſebildern von dem Beſuch einer Bergmannshütte auf dem Harz: Die ſteinalte zitternde Frau, die dem großen Schranke gegenüber hinter dem Ofen ſaß, mag dort ſchon ein Vierteljahrhundert geſeſſen haben, und ihr Denken und Fühlen iſt gewiß innig verwachſen mit allen Ecken dieſes Ofens und allen

Schnitzeleien dieſes Schrankes. Und Schrank und Ofen leben, denn ein Menſch hat ihnen einen Theil ſeiner Seele eingeflößt. Nur durch ſolch tiefes Anſchauungsleben, durch ſolche Unmittelbarkeit entſtand die deutſche Mährchenfabel, deren Eigenthümlichkeit darin beſteht, daß nicht bloß Thiere und Pflanzen, ſondern auch ganz leblos ſcheinende Gegenſtände ſprechen und handeln. Sinnigem harmloſen Volk in der ſtillen umfriedeten Heimlichkeit ſeiner niederen Wald- und Berghütten offenbart ſich das innere Leben ſolcher Gegenſtände, dieſe gewinnen einen nothwendigen Charakter, eine ſüße Miſchung von phantaſtiſcher Laune und rein menſchlicher Geſinnung. — Und Steffens äußert ſich (in einer Abhandlung über die däniſchen Mährchen) treffend alſo: Mir, als Naturforſcher, war von jeher die Phyſiognomie der Mährchen der verſchiedenen gebirgigen, waldigen, geheimnißreichen Gegenden unendlich theuer. Denn aus einer beſtimmten Natur entſprungen, blieben ſie in ſolchen verborgenen Zufluchtsörtern, wo ſie, aus unſerer Mitte verſcheucht, Jahrhunderte lang ſich erhielten, noch immer ihrer urſprünglichen Heimath getreu, deuteten auf ſie, ja ſchienen ihre in-

nersten Geheimniſſe wunderbar zu bewahren. Es iſt bekannt, daß die verſchiedenen Gebirgsarten eigene Pflanzen ernähren, und daß ein leichter Unterſchied auf dieſe Weiſe ſich wohl erkennen läßt. Aber entſchieden iſt der Einfluß auf die Geſtaltung im Großen. Granit-, Schiefer- und Kalkgebirge erzeugen eine andere Geſtalt der Schluchten, Höhen und Thäler, andere bilden ſich nach Verſchiedenheit der Gebirgsart die Baumparthieen. Schatten und Licht nehmen in der Abenddämmerung einen anderen Charakter an, die Gewäſſer ſcheinen einen anderen Ton und Glanz zu haben. Aber hiermit hängt die Geſtaltung der Mährchen auf's Genaueſte zuſammen, ſo daß ich mit innigem Vergnügen dieſe Verſchiedenheit des Mährchenwuchſes nach der Natur der Gegend in den leiſeſten Abänderungen wahrgenommen habe. Wunderbar hat dieſe Erſcheinung mich nirgends mehr ergriffen und gerührt, als auf den Nordabhängen des Harzes. Denn wie ganz anders lauten die Granit- als die Schiefermährchen, die Sagen zwiſchen der Ilſe und Ocker anders als die des Bode- und Nelkethals? Iſt nicht das Mährchen von Hans Heiling in Böhmen ein nothwendiges Granitgewächs?

— Ich habe dieſe Stelle aus einer früher geſchriebenen Abhandlung hier wieder abdrucken laſſen, um wiederholt und dringend dazu zu ermahnen, ſtatt der planlos durch einander gewürfelten Mährchendichtungen der Jugend, die aus einer beſtimmten Gegend volksthümlich hervorgewachſenen Mährchen zu Gemüthe zu führen; es wird dadurch nicht bloß eine gewiſſe Ordnung und ein innerer Zuſammenhang hergeſtellt, auch nicht bloß eine Naturſinnigkeit im Allgemeinen erzeugt, ſondern auch ganz ſpeziell eine tiefere Anſchauung der heimathlichen Natur und eine tiefere Liebe der heimathlichen Gegend im Gemüthe auferbauet und vaterländiſcher Sinn geweckt. Neben den Kinder- und Hausmährchen der Gebr. Grimm, dem deutſchen Mährchenbuch von Bechſtein ſollte noch eine gute Parthie provinzieller Mährchen und Sagen, von denen wir ſo gute Bearbeitungen haben, in jeder Kinderbibliothek zu finden ſein.

Man halte aber auch hier Maaß und gebe nicht ohne Weiteres den Kindern die Bücher in die Hände. „Die Kinder — ſie hören es gerne": beſſer, wenn Eins vorlieſt und die Andern hören zu, noch beſſer, wenn ein Kinderfreund gut zu erzählen weiß, —

als wenn das Kind einen krummen Rücken macht, und, hinter dem Buche sitzend, seiner Phantasie die Zügel schießen läßt. Durch den Vortrag wird die Einbildungskraft bereits gezügelt und gezwungen Schritt zu halten. Für die produktive Thätigkeit der Phantasie ist viel gewonnen, wenn man die Kinder dazu veranlaßt, daß sie sich unter einander Mährchen erzählen. Die Sprechkraft erhält dann gleichsam Flügel und wird mächtig gefördert. Damit die Form und der Ausbau der Erzählung sich recht fest einpräge, wiederhole man sie fleißig.

Ueberhaupt möchte ich hier in Erinnerung bringen, daß ein reines, klares Recitiren, ein treues gedächtnißmäßiges Auswendiglernen der kleinen Gedichte, Fabeln und Sprüche und öfteres lautes Hersagen derselben ein ganz vorzügliches Mittel ist, die flatterhafte Einbildungskraft zu regeln. —

5) Die biblische Geschichte muß der kindlichen Phantasie den festen Halt, die rechte Einheit geben, damit sie die natürlichen Götter der Welt nicht über den geoffenbarten Gott erhebe, damit in dem wechselvollen Spiel der Naturkräfte, in den bunten, oft nebelhaften Gestalten der Mythologie der persönliche Gott als die helle Sonne hervor

gehe, die alle die Nebel und Wolken zerstreuet und sie im rechten Lichte erscheinen läßt. Doch auch bei den biblischen Geschichten müssen wir das poetische Moment wohl im Auge behalten, und wie an einem schönen Gedichte die Form wohl respektiren, so daß — wenn wir auch manche Wort- und Sacherklärungen geben, wir doch immer wieder zum Bibelwort zurückkehren und dasselbe möglichst treu aus dem Gedächtniß überliefern. Ein fleißiges Vor- und Nacherzählen ist viel mehr werth, als jene erbaulichen Betrachtungen „über die Geschichte," jenes Verwässern der Anschauung durch die Reflexion!

„Die von Lehrern unverdorbenen und ungeschwächten Kinder werden die Bibel nach Art der alten schlichten, frommen Maler lesen und innerlich schauen, was der Maler auch äußerlich darstellt. Daher die sympathetische Freude der Kinder an biblischen Bildern, welche rohe Puritaner, moderne Bilderstürmer, verwerfen und verachten. — Wir können nicht sorgfältig genug Alles vermeiden, was im Mindesten jenes einfältige, plastische Auffassen der heiligen Schrift oder gar die Fähigkeit dazu zerstören kann. Solch Stören und Zerstören wird aber geradezu durch ein flach prosaisches Hinein-

reden und Hineinfragen überweiſer Lehrer angerichtet, welches den Kindern Muße und Stille, alle ruhige Hingebung raubt, die zum Aneignen der heiligen Schrift nothwendig iſt.“ (K. v. Raumer, Geſchichte der Pädagogik III, 2.)

6) Die Kunſtbildung. Hier iſt vor Uebereilung zu warnen, vor jener unverſtändigen Haſt, die gleich Reſultate ſehen will, aus dem Kinde einen Virtuoſen machen und egoiſtiſche Triumphe feiern möchte. Nur andeutend, vorbereitend, langſam und ſtufenweis zeigt ſich die wahre Schönheit dem jungen Menſchen, der vor allen Dingen erſt einer Gemüthsbildung theilhaftig werden muß, um eine äſthetiſche Stimmung zu gewinnen. Die Vorbereitung iſt aber wichtiger, als Viele meinen. Schon die friedliche Ruhe und Heiterkeit, womit das kleine Kind umgeben iſt, hat auf das Gemüth den nachhaltigſten Einfluß. Wenn das Auge mit Wohlgefallen auf einem glänzenden Punkte, auf einer blanken Fläche weilt, wenn das Ohr nicht durch kreiſchende grelle Töne verletzt, vielmehr an ſanfte Stimmen gewöhnt, durch liebliche Klänge erfreut wird: ſo ſind das bereits treffliche Vorübungen, ja recht eigentlich Lektionen in der Malerei und Muſik.

Ein Kind, das im elterlichen Hause Büsten, Statuen oder schöne Kupferstiche anschauen kann, hat einen Vorsprung von demjenigen (gleiche Anlagen vorausgesetzt), welches einen dürftigen Anschauungskreis hatte. Ein Kind, das frühzeitig in Zucht genommen wurde, nicht mit wüstem Geschrei Gesang und sonstige Musik zu stören, sondern sein still zuzuhören, ist bereits viel weiter in der Musik, als ein anderes, das noch nicht gelernt hat still zu sein und einem Eindrucke sich ganz hinzugeben.

Uebrigens vergesse man nicht, daß für das Kind Vieles schön ist, was der gebildete Geschmack als unschön verwirft, und daß Vieles, was unsern ästhetischen Sinn rührt und erfreuet, auf das Kind gar keine Wirkung macht. Eine Reihe recht grell mit Roth und Blau gemalter Soldaten ist ihm lieber, als der feinste Kupferstich — sein ungeübter Blick bedarf noch der starken Kontraste, und freut sich erst dann über die grüne Wiese, wenn etwa im Frühling, nachdem der Schnee geschmolzen ist, der Gegensatz zur schwarzen Erde recht auffallend hervortritt. Ein Knopf oder Nagel von Messing, eine glatt gedrechselte Kugel, eine bunte Peitsche sind in der That „schöne" Objekte für das Kind, da sie

einzelne Momente der Schönheit offenbaren. Die Hand, welche mit Wohlgefallen die glatte Oberfläche betastet, arbeitet dem tastenden Auge vor, und wenn die Farben nicht erst einzeln in ihrem Gegensatz erkannt wären, könnte später der sanfte Uebergang und die Schattirung den Blick nicht ergötzen. Darum fixire man zuvörderst den Sinn, der Alles, was Composition heißt, noch nicht zu fassen vermag, auf das Einzelne. Während die Erwachsenen die Schönheit einer vom Glanz der Abendsonne übergossenen Gegend bewundern, zeige man dem Kinde die Wölkchen am Horizont, die wie Schäfchen in dem Feuermeer zu schwimmen scheinen, dann den röthlich schimmernden Kirchthurm, der bald wieder in Schatten kommt, während die Bergspitze noch vom Sonnenlicht erglänzt. Ist ein schönes Oelgemälde zu sehen, so mag das vierjährige Kind auch mit hinschauen und den Stern auf der Brust des Königs und die verschiedenen Farben der Uniformen und Schlachtrosse bemerken.

Der Tuschkasten ist ein vortreffliches Mittel den Farbensinn zu bilden, und indem die Umrisse der schwarzen Figuren möglichst geschont werden müssen, wird auch die Anschauung der Form und das Zeich-

nen geübt. Reinlichkeit bleibt auch hier die erste Künstlertugend, und man sollte gerade im Zeichnen recht lange das Ziehen nicht bloß gerader und krummer, sondern reinlich und gleichmäßig angelegter Linien üben, das Auge an richtige Schätzung von Länge und Breite, Nähe und Entfernung, Neigung der Winkel und Flächen gewöhnen, und viel länger bei dem geometrischen Zeichen verweilen, damit die Form der Körper die Einbildungskraft in Zucht nehme. Da wird aber baldmöglichst darauf los schattirt und gewischt und so dem materiellen Genuß gefröhnt, der von vornherein die Phantasie erschlafft, und wahre Kunstbildung hindert.

Die Hand wird immer ein Sklav bleiben, wenn das Auge sie nicht führt. Ein schätzbares Mittel, um beide zugleich zu bilden und den Sinn für die Form ja für die lebendige Plastik der Dinge überhaupt zu schärfen, ist das Ausschneiden von Thier-, namentlich aber von Pflanzenformen auf weißem Papier, das dann auf blaumattes oder schwarzes Papier aufgeklebt wird. Man möge immerhin den Anfang machen mit dem mechanischen Nachziehen der einfachsten Blattformen durch den Bleistift, daneben ein sorg-

fältiges Einlegen und Preſſen ſchöner Pflanzenexemplare für das Herbarium nicht vernachläſſigen; bald wird die Fähigkeit des freien Nachzeichnens erſtarken und ſich bis auf den Punkt ſteigern, wo der Zögling im Stande iſt, mit ſchneller Anſchauung den Charakter einer Pflanze zu erfaſſen und mit Leichtigkeit die Form auszuſchneiden ohne alle Hülfe des Bleiſtifts. Die „Blumenumriſſe" von Philipp Otto Runge, des genialen Künſtlers, der ein ganz beſonderes Talent hatte im ſinnigen charakteriſtiſchen Ausſchneiden von Blumen und Formen aller Art, können Erziehern zum Muſter dienen für eine Beſchäftigung der Kinder, die zugleich Spiel und Studium iſt [1]).

So unterläßt man auch in der Muſik die Bildung des Ohres und will ohne dieſe die Hände Kunſtſtückchen machen lehren. Nun ja, Kunſtſtückchen lehrt man ſchon, aber keine innere Bildung

[1]) Frau Doris Lütkens in Hamburg hat ſich ein anerkennenswerthes Verdienſt erworben, dieſen nicht unwichtigen Punkt äſthetiſcher Jugendbildung auch neuerdings in den „Illuſtrirten Monatheften" eifrig ventilirt zu haben. Sie hat ſchon 1843 zwei Hefte jener Runge'ſchen Umriſſe herausgegeben, die von Prof. Kugler in ſeinem Kunſtblatt mit vieler Anerkennung beſprochen und gewürdigt ſind.

durch die Kunst. Kaum hat man die Hand des Schülers auf die Tasten des Pianoforte gelegt, und die 5 Töne c. d. e. f. g. benannt, so müssen schon kleine „Stückchen" gespielt werden mit voller Harmonie des dienstfertig begleitenden Secondo-Spielers. Läßt sich doch schon mit drei Tönen ein Walzer spielen, und was im Primo noch dünn und mangelhaft ist, das ergänzt und übertönt das Secondo. Die Materie dominirt auch hier alsbald über die Form. Man nimmt sich keine Zeit, das Kind mit dem Ton als einem Einzelwesen vertraut zu machen, auf das Rauhe und Weiche, Starke und Schwache, Reine und Unreine achten zu lassen, Uebungen im Abschätzen der Intervalle anzustellen und in den verschiedenen Tonleitern heimisch zu machen. Das Pianoforte mit seinen härteren, lauteren, zwar runden aber wenig sangreichen Klängen hat das sanfte, zarte, gesangreiche Klavier verdrängt — zum Vortheil äußerer Technik im Spiel, aber zum Schaden der Bildung eines feinen Gehörs und des inneren musikalischen Sinnes. Ich erinnere mich noch aus der ersten Lernzeit, mit welchem Vergnügen ich dem „sympathetischen" Mitklingen der Quinte und Terz gelauscht habe, und mit welchem

ahnungsvollen Schauer die Seele erfüllt ward, als ich dieſe Entdeckung machte. Es war ein winziges Klavier von 4 Oktaven, das heutzutage Niemand für umſonſt nehmen würde. Das klingt aber bereits wie eine verſchollene Sage aus alter Zeit, daß ein Kind eine müßige Stunde hatte, um auf die Harmonie der Töne zu lauſchen, an Dreiklängen und Septimenakkorden ſich zu ergötzen.

Die bloßen „Fingerübungen" thun's nicht, wenn die Seele nicht angeregt wird und das innere Ohr ſich nicht aufſchließt. Der Sinn für das Einfache, Seelenvolle in der Muſik iſt uns durch die heilloſen Virtuoſenkünſte abhanden gekommen. Unſere Kinder ſpielen Salonſtücke und Bravour-Etuden, aber eine ſimple Melodie mit dem Gehör ſchnell aufzufaſſen und rein wiederzugeben, dazu gebricht ihnen die Kraft; eine Sonate, in welcher der Stoff von der Form klar und durchſichtig durchdrungen iſt, findet kein Verſtändniß mehr. Wo ſoll auch der Sinn für ein Kunſtganzes in der Muſik herkommen, wenn die beliebteſten Opern nur eine Moſaik ſinnlich-ſchlaffer ſchmelzender Melodien ſind, die alles dramatiſchen Lebens baar, ebenſogut zu Walzern und Francaiſen taugten. Da lernt denn die

Einbildungskraft des Kindes frühzeitig schwelgen und an losen Potpourris sich vergnügen, welche der vagabondirenden Phantasie schmeicheln und sie in ihrem Umherschweifen bestärken. Eine sittliche Wirkung ist von der Musik, wie sie in gebildeten und ungebildeten Familien heutzutage betrieben wird, nicht zu erwarten. Aber es ist ebendeßhalb auch nicht zu verwundern, wenn das, was nicht in die Bildung des inneren Menschen eingedrungen war, später wie lose Lappen wieder abfällt, und der Knabe und das Mädchen, nachdem sie Jahre lang mit dem Klavierspiel geplagt worden, als Erwachsene der Kunst den Rücken kehren.

Leider liegt ein Grund, weshalb die Musik so oft der tieferen Wirkung auf das Gemüth entbehrt, auch darin, daß sie profanirt wird. An allen Ecken und Enden wird musicirt, von Militair- und Civilbanden, in allen Häusern zu allen Tageszeiten wird geklimpert. Die Klänge sind alltäglich geworden, es ist alle Tage Sonntag. Auch mit der Illustration der Bücher durch Stahlstiche und Holzschnitte geschieht bereits des Guten zu viel, so daß vor lauter Bildern, die dem äußeren Auge geboten werden, die Phantasie die Kraft verliert, ihre inneren Bilder zu gestalten.

Ein höchst bedeutsames Mittel für kräftige Erregung der Phantasie und Bildung des ästhetischen Sinnes ist Oper und Schauspiel. Zuweilen, ein oder zweimal des Jahres, sollte man Kinder unbedenklich mit in das Schauspielhaus nehmen, namentlich wenn Stücke aufgeführt werden wie Götz von Berlichingen, Wilhelm Tell, der Freischütz, Oberon, die Zauberflöte. Bei Kindern hat es viel weniger Gefahr als bei erwachsenen Knaben und Mädchen, in denen die Sinnlichkeit schon erregt ist. Die Kinder verhalten sich noch ganz naiv, die Kunst ist ihnen ein Natürliches und sie geben sich mit ihrer reinen und ganzen Natürlichkeit dem Eindrucke hin. Nächst dem Andenken an die Weihnachtsfeier bildet in meinem Leben die Erinnerung an den ersten Besuch eines Schauspiels den höchsten Glanzpunkt der Jugendzeit. Es war freilich nur eine umherreisende Schauspielertruppe, die Bühne war auf dem Ballsaale eines kleinstädtischen Wirthshauses und der 8jährige Wildfang war wider Wissen und Willen der Eltern hineingeschlichen. Aber das böse Gewissen und die Furcht war alsbald verschwunden, als die vielen Lichter und der halbhelle Vorhang mit seinen hiero-

glyphiſchen Figuren dem überraſchten Auge ſich darſtellte. Von der Muſik verſtand ich noch nichts, und dennoch, als die Ouverture begann, da fühlte ich mich in eine höhere Welt verſetzt, — ſo ſchön, ſo himmliſch-ſchön iſt mir ſpäter kein Konzert erſchienen, als die drei erſten Male, wo ich im Theater war. Als der Vorhang aufrollte — man ſpielte das Käthchen von Heilbronn — ſteigerte ſich von Akt zu Akt das Intereſſe und die Spannung, der Knabe erlebte Alles ſelber mit, als ſei es zum erſten Male geſchehen. Die Schauer des Vehmgerichtes wie die holdſelige Geſtalt Käthchens und die ritterliche Geſtalt des Grafen ſind mir heute noch ganz gegenwärtig. Der Freiſchütz mit ſeinem Geiſterſpuk wirkte noch gewaltiger — ein ganz neues Leben war der jugendlichen Phantaſie aufgegangen, das Gemüth ahnte ein vollendeteres Daſein, als es die gemeine Wirklichkeit zu bieten vermag, und der Verſtand allein konnte nicht begreifen, daß die Schauſpieler, welche als gewöhnliche Menſchen anderen Tages dem profanen Auge ſichtbar wurden, dieſelben Perſonen ſein ſollten, die in verklärter Heldengeſtalt am Abend der entzückten Phantaſie erſchienen waren.

Wo es sich thun läßt, sollte man für die Kinder auch ein Puppentheater einrichten. Aus Göthe's Leben ist bekannt, welchen großen Einfluß ein solches Theater auf die Einbildungs- und Darstellungskraft des Dichterknaben hatte. Nur wäre zu wünschen, daß man sich auch volksthümliche historische Texte verschaffte, wobei den Spielenden immerhin noch Raum für Variationen gelassen würde.

Auch Kindertheater sind durchaus nicht zu verwerfen, wenn nur die Kinderschauspiele nicht meist zu fade wären! Um diese Schauspiele recht kindlich zu machen, wählt man den Stoff aus dem trivialen Alltagsleben der Kinder, rührt eine moralische Brühe aus Tugenden und Fehlern der Jugend zusammen und vermeint, mit der ästhetischen Wirkung zugleich eine sittliche hervorzubringen. Aber es fehlt an dem einen wie an dem andern und die Phantasie geht vollkommen leer aus.

Man braucht nur das Spiel der Kinder zu beobachten, um zu erkennen, wie das Leben der Erwachsenen überall nachgeahmt und dramatisch nachgebildet wird; der junge Epheu will sich an den Bäumen emporranken. Noch mehr wird die jugendliche Phantasie entflammt, wenn es gilt,

Heldengestalten zur Darstellung zu bringen. Es fehlt uns an Kinderdramen, die ihren Stoff aus der vaterländischen Geschichte entnehmen; manche Scenen aus unseren classischen Schauspielen wären auch nicht ungeeignet. Das „Kinderbüchlein" von J. Staub bringt in seinem 10. Hefte ein Schauspiel für die Jugend in 2 Abtheilungen: „Die Belagerung Zürichs im Jahr 1292" in recht gelungener Weise, die Nachahmung verdient. Ganz unpädagogisch sind aber Grundsätze, wie sie in dem Vorwort zu dem neu erschienenen Werkchen: „Neue Kinderspiele zur Aufführung im Familienkreise" (Zeitz 1854) ausgesprochen werden.

„Kinderdramen sind idealisirte Darstellungen des Kinderlebens bis zum reiferen Jugendalter in seinen mannichfaltigen, beziehungsreichen Situationen, in welchen sich die diesem Lebenskreise eigenthümlichen Anschauungen abspiegeln." Wohin dieses „Idealisiren der kindlichen Anschauungen" führt, kann man gleich aus dem ersten Schauspiel, „die Gärtnerburschen", ersehen. Da hat es Onkel Ludwig besser getroffen in seinen „Lustspielen für Kinder." Nebst einem Anhange dramatisirter Sprüchwörter (Weimar 1854). Wie diese durch fröhlichen

Scherz zeichnen sich die „Kleinen Schauspiele für Familienkreise“ (1833) von Christoph Schmid durch heitere Frömmigkeit aus.

7. Die Lektüre des Kindes. Obwohl nicht zu verkennen ist, daß mit jedem neuen Büchermarkte auch manches gute Neue erscheint, so ist doch die Zahl der mittelmäßigen und schlechten Bücher bei Weitem überwiegend, da immer mehr fabrikmäßig gearbeitet und nur auf äußeren Glanz und Flitter gesehen wird. Die Eltern kaufen, was eben der Buchladen bietet, ohne sorgfältige Auswahl, theils aus Unkenntniß, theils aus Bequemlichkeit. Einen Wegweiser, wie das höchst praktische Büchlein von Dr. Hopf, nehmen sie sich nicht die Mühe durchzublättern. Wie durch schlechte Bilder und schlechten Text die Einbildungskraft des Kindes verdorben, der Verstand erschlafft, das Gemüth verwirrt werden kann: das zu erwägen fällt Wenigen ein. Und leider wird das Uebel immer ärger.

Daß im „Weine Wahrheit“ ist, hat sich anno 1848 bewährt, nicht blos im Politischen, sondern auch im Pädagogischen, insbesondere in den Schriften, resp. Schreibereien nnd Reimereien für die Jugend. Im Rausche offenbart sich der Mensch

ohne Maske, und so kam denn auch in der Kinderschriften-Literatur zu jener Zeit das ganze Emanzipationsgelüst, das bisher sich noch nicht vollständig hervorgewagt hatte, offen zu Tage. Man faßte den großartigen Plan, „fliegende Blätter für die Jugend“ herauszugeben, Episches, Dramatisches, Lyrisches in schönster Abwechslung, gewürzt mit Ironie und Satyre und allerlei Karrikaturen zur Befreiung des kindlichen Gemüths von aller noch vorhandenen Unbefangenheit und Natürlichkeit. Die ersten Nummern begannen mit der haarsträubenden Schilderung einer Gemsjagd, von einem alten Jäger erzählt: „Und pfiff die Bestie immer zu, und ward ich Ihnen doch so wild, so grimmig wild, sah' keinen Abgrund mehr, keine Todesgefahr mehr, sah' nichts mehr, als den teuflisch-höhnisch pfeifenden Gemsbock, und warf die Jagdtasche ab, nahm den Stutzenriemen zwischen die Zähne, um die Hände frei zu haben, und nun auf dem schmalen Grat, mit allen Vieren, so kroch ich, und kroch auf dem Grat hin, der so schmal war, daß ich kaum Halt fand für meine Kniee, und so glatt — zehnmal glitt ich aus, ehe ich nur sechzig Schritt

weit gekommen war. Ein teufliſcher Weg, meine Herren, ſag' ich Ihnen!"

Dann folgt ein Drama, „Alfred von Elſenau," worin ein renommirender Gymnaſiaſt der Held iſt; ſodann eine poetiſche Erzählung, „die Täuſchung" überſchrieben, das wichtige Thema behandelnd, wie zwei Geſchwiſter ſich vergebens auf einen Apfelkuchen gefreut haben.

Zum Schluß kommt das Witzigſte: „Herkules und Minerva" überſchrieben. Der Bruder ſteht mit einer Unſchlittkerze am Ofen, die Schweſter vor der Waſchwanne. Herkules, den Ofen beſchmierend, ſpricht: Papa wird ſich freuen, wenn der Ofen nicht mehr raucht. Minerva: Und Mama wird mir ſchon Dank ſagen, wenn ich ihre Brille mit Sand geſcheuert habe!

An einer einzigen Nummer der fliegenden Blätter kann man die ganze verkehrte Richtung unſerer Jugendſchriften-Literatur charakteriſiren. Glücklicherweiſe hat das verrückte Unternehmen jenes Journals nicht lange Beſtand gehabt, aber die ganze Richtung unſerer Kinderſchriften trägt überwiegend den Charakter „fliegender Blätter." Die Unarten des Kindes werden poetiſch verklärt, je mehr Karri-

turen, deſto beſſer! Der Struwwelpeter iſt zu einem Helden geworden, in einem förmlichen Epos beſungen; bald hat er eine „Struwwelſuſe“ zur Gefährtin bekommen und wie der „Schmutzfink“ dichteriſch verklärt ward, ſoll nun auch „Baſtian der Faulpelz“ illuſtrirt werden. Geht man näher auf den Inhalt ein, welche Schmutz- und Ekelnamen,[1] und dazu welche Fratzenbilder! Die Kinder nehmen fürlieb und wälzen ſich im Koth, wenn man's ihnen geſtattet.

Für das vorgerücktere Alter bringt man dann „Tiger- und Löwengeſchichten“, abwechſelnd mit Eisbären und Hyänen, je blutiger, deſto beſſer. Nord und Süd, wilde Scenen und Geſchichten u. ſ. w. u. ſ. w. Und wie auf der einen Seite die Phantaſie unnatürlich aufgeſtachelt wird, muß ſie andrerſeits in der ſpießbürgerlichſten Proſa weilen. Da liegen Kinderbücher von Moritz Heger auf meinem Tiſche, die noch keineswegs zu den ſchlechteſten gehören. Das eine iſt betittelt: „Sil-

[1] Exempli gratia: Schmutzmichel, Neidhammel, Strampeler, Kleckerkäthchen, Pfützenfritz; dieſen Gattungsnamen entſprechen dann die ſchönen Genrebilder aus dem „idealen Leben“ der Kindheit.

berblicke aus der Kinderwelt", ein Bilderbuch für Kleine und Große (!). Da wird das wachsende Kind gefeiert, und es heißt auf einer Seite:

Mütterchen hat große Noth
Mit dem kleinen Sapperlot;
Stehen will er kaum allein,
Will allzeit getragen sein ꝛc.

auf der folgenden Seite:

Hanne kommt mit raschem Tritt,
Nun, was Neues bring' ich mit;
Lottchen hat den ersten Zahn!
Wer's nicht glaubt, der fühle dran!

Daß auch für eine schätzbare Journal-Mannichfaltigkeit gesorgt ist, wie sie nur in fliegenden Blättern möglich ist, beweist der Inhalt des Weihnachtsbuches „für die dritte Stufe" von demselben Verfasser: 1. Napoleon's Feldzug nach Aegypten. 2. Der Pilger am Frühlingsmorgen. 3. Ritter Herbst. 4. Sehnsucht. 5. Der alte Harfner. 6. Anderſen. 7. Ziska's Waffe. 8. Die vierte Stimme. 9. Sylvesterlied. 10. Paganini. 11. Russen und Polen. 12. Der Bergmannsgruß. 13. Mit Gott.

Encyklopädische Bildung für Alle, selbst für den Säugling! Da es längst feststeht, daß der Deutsche einer lesenden Nation angehört, so ist es nur ein Akt des Patriotismus, wenn man dafür sorgt, daß

die Nation ihren Begriff erfüllt, wozu vor allen Dingen gehört, daß die Kinder früh anfangen zu leſen. Es gibt nicht bloß Leſebücher für Kinder, die ſchon leſen können, „Zuckerdütenbücher“ und dergl., ja ſogar Leſeſpiele für zwei- bis dreijährige Kinder. Und da über Alles und Jedes geſprochen werden kann, ſo wird auch über Alles und Jedes geſchrieben. Man ſollte denken, daß eine gute Kinderzucht ſchon von ſelber dafür ſorgen würde, daß die Kinder reinlich und ordentlich einhergehen, aber die Kinderfreundgeſchichten und Bilderbücher belehren uns eines Beſſeren — das Kind muß erſt über ſeine Fehler leſen, um ſie abzulegen. Man ſollte denken, ein Schüler, der ſchreiben lernt, würde ſchon durch den Unterricht genugſam belehrt werden, wie er ſitzen muß, von welcher Seite das Licht einfallen ſoll — oder wenn er malt, wie die Tuſche zerrieben werden muß. Quod non. Das Mädchen muß ſich erſt ein Journal anſchaffen, etwa: „Das Buch für Mädchen. Eine Quelle nützlicher Beſchäftigungen zum Vergnügen der weiblichen Jugend.“ Von E. W. Döring, (Stuttgart, 1854). Darin ſteht eine „Anweiſung zum Koloriren,“ die alſo beginnt:

„Wer koloriren will, muß ſich ſo an den Tiſch ſetzen, daß das Licht von der linken Seite her auf das Blatt und die rechte Hand fällt. Wer ſich umgekehrt ſetzt, hat auf dem Blatte Schatten und kann nicht ſehen, was er macht" ꝛc. ꝛc.

Damit der Phantaſie nicht zu viel Freithätigkeit bleibe und das Mädchen anſtatt die Zimmereinrichtung und Anzüge der Erwachſenen zu beobachten, lieber leſe, bringt gedachtes Journal eine Anleitung, wie die Puppenzimmer auszuſchmücken ſeien. Die Sache wäre lächerlich, wenn ſie nicht zu ernſt wäre, denn es liegt auf der Hand, daß durch die übertriebene Leſerei, zu welcher man die Jugend verführt, ganz abgeſehen vom Inhalte eine Scheidung herbeigeführt wird zwiſchen Anſchauung und Phantaſie, daß eine Bücherwelt ſich neben die Wirklichkeit ſtellt und das Kind zum dumpfen und ſtumpfen Hinbrüten einladet. Kommt nun noch ein Inhalt dazu, dem aller Gehalt abgeht, der weit entfernt, die Einbildungskraft in Zucht zu nehmen, ihr die Zügel ſchießen läßt, bloß ihrer Sinnlichkeit dient und um die erſchlaffte Thätigkeit zu reizen wieder künſtliche Reizmittel zu Hülfe nimmt — wie es bei den Romanen für die Erwachſenen von

E. Sue und A. Dumas geſchieht: dann muß mit pſychologiſcher Nothwendigkeit ein Zuſtand des Seelenlebens eintreten, wo der Verſtand ſeine Energie verloren hat und alles tiefere Eindringen in den Gegenſtand haßt, wo die Einbildungskraft leicht und loſe über die Oberfläche der Dinge hinfährt, aber nie zur Befriedigung, nie zu einem in ſich vollendeten Bilde kommt, wo dann auch das Gedächtniß keine Erinnerungskraft mehr hat und gefaßte Vorſätze eben ſo ſchnell vergeſſen werden, Neigungen und Strebungen eben ſo raſch wechſeln, als die Phantaſie unſtät umherflattert, — wo das Thatſächliche ſeine Geltung verliert, da es nicht mit reinem, keuſchem Sinn erfaßt werden kann und der junge Menſch ſich lieber mit Worten bezahlen läßt, weil dieſe ihn der Selbſtthätigkeit überheben. Die einfache Schönheit der Meiſter wird dann nicht mehr empfunden, weil die Geſchmacksnerven übereizt und für das Geſunde abgeſtumpft ſind.

Daß die Privatlektüre des Schülers nicht allein dem Unterrichte vortrefflich in die Hand arbeitet, ſondern auch für die ſittliche Bildung, für eine freie individuelle, eigenthümliche Entwickelung der Selbſtthätigkeit höchſt erſprießlich ſein kann: wer

möchte das läugnen? Aber man halte vor Allem Maaß, man wähle sorgfältig und setze die Lektüre jederzeit mit dem Unterrichte in Verbindung, so daß sich beide ergänzen. Und dann, wenn es sein kann, lese man im Familienkreise den Kindern vor und bespreche sich über das Gelesene, anstatt die Kleinen zum stillen, maschinenartigen Lesen zu verdammen und die Lektüre als Mittel zu benutzen, der lauten, lästigen Jugend ledig zu werden!

Es kann aber in diesem Punkte nur Besserung erfolgen durch eine **sittliche Erneuerung des Familienlebens** und durch einen engeren Bund zwischen Schule und Haus. Auch die ästhetische Bildung ruhet wie alle übrige Erziehung in einer guten Kinderzucht. —

2C M

Druck der Hofbuchdruckerei in Altenburg.
(H. A. Pierer.)

Bei Fr. Brandstetter in Leipzig erschienen ferner von

A. W. Grube:

Charakterbilder
aus der
heiligen Schrift
im Zusammenhange
einer Geschichte des Gottesreiches
dargestellt und
für Lehrer u. Leser des Bibelworts
verfaßt.

1r Theil: Das Alte Testament.
gr. 8. 27½ Bogen. geh. 1 Thlr. 15 Ngr.

2r Theil: Das Neue Testament.

1. Abthl.: Das Leben Jesu.
gr. 8. 25½ Bogen. geh. 1 Thlr. 12 Ngr.

2. Abth.: Die Apostelgeschichte.
gr. 8. 13 Bogen. geh. 24 Ngr.

Charakterbilder
aus der
Geschichte und Sage
für
einen propädeutischen Geschichtsunterricht
gesammelt, bearbeitet und gruppirt.

I. Vorchristliche Zeit. 3. Aufl.
gr. 8. 13½ Bogen. geh. 27 Ngr

II. Das Mittelalter. 3. Aufl.
gr. 8. 16½ Bogen. geh. 1 Thlr.

III. Die neue Zeit. 3. Aufl. gr. 8.
22¼ Bogen. geh. 1 Thlr. 3 Ngr.

Charakterbilder
deutschen Landes und Lebens
für
Schule und Haus
bearbeitet und gruppirt.
2. Aufl. gr. 8. 23½ Bogen. geh. 1⅙ Thlr.

Dieses Werk bildet zugleich
den dritten Theil
der:

Geographischen Charakterbilder
in abgerundeten Gemälden
aus der
Länder- und Völkerkunde.

Nach Musterdarstellungen der deutschen und ausländischen Literatur für die obere Stufe des geographischen Unterrichts in Schulen, sowie zu einer bildenden Lectüre für Freunde der Erdkunde überhaupt bearbeitet.

Zwei Theile. 6. Auflage. gr. 8. 52 Bogen. Geheftet. 2¼ Thlr.

Druck der Hofbuchdruckerei in Altenburg. (H. A. Pierer.)